



**Étude exploratoire quant à la conscience historique et le rapport au PFEQ de
personnes innues et attikameks**

Par Médéric Potvin

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maître ès arts (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Médéric Potvin

RÉSUMÉ

Cette étude exploratoire cherche à documenter la conscience historique de personnes issues de communautés innues et attikameks, à offrir une réflexion critique quant aux modèles de conscience historique existants en didactique de l'histoire, mais aussi à réfléchir aux limites des programmes d'histoire tels que conçus par le ministère de l'Éducation du Québec. Pour ce faire, lors du printemps 2018, nous avons effectué une série d'entrevues non directifs auprès de neuf répondants innus et attikameks, le tout grâce à l'aide du centre Nikanité et du Centre d'amitié autochtone du Saguenay. Cette étude permet de constater que bien des répondants ne se reconnaissent pas dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sur le plan notionnel, mais aussi sur le plan du paradigme didactique dans lequel celui-ci s'inscrit. En matière de conscience historique, les résultats semblent indiquer que les grilles d'analyse existantes nécessitent des ajustements afin de prendre en compte les spécificités culturelles du rapport au passé chez les Premières Nations. Finalement, le projet pose la question de la décolonisation des savoirs, un passage obligé si le Québec souhaite développer des programmes à même de contribuer au processus de dialogue et de réparation avec les Premières Nations.

Mots-clés : Histoire du Québec et du Canada, didactique de l'histoire, conscience historique, Premières Nations, décolonisation, PFEQ.

ABSTRACT

This exploratory study seeks to document the historical consciousness of people from Innu and Attikamek communities, to offer a critical reflection on existing models of historical consciousness in didactics of history, but also to reflect on the limits of history programs such as designed by the Quebec Ministry of Education. To this end, in the spring of 2018, we conducted a series of non-structured interviews with nine Innu and Attikamek respondents, with the help of the Nikanité Center and the Native Friendship Center of Chicoutimi. This study shows that many respondents do not relate to the Quebec Education Program (QEP) on a notional level, but also on the level of its didactic paradigm. In terms of historical consciousness, the results seem to indicate that the existing analytical grids require adjustments in order to take into account the cultural specificities of the relationship to the past among First Nations. Finally, the project raises the question of the decolonization of knowledge, a necessary step if one wishes to develop a program capable of contributing to the process of dialogue and reparation with First Nations.

Keywords : History of Quebec and Canada, didactics of history, historical consciousness, First Nations, decolonization, PFEQ.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1 MISE EN CONTEXTE.....	4
1.2 BREF HISTORIQUE CONCERNANT LES PREMIÈRES NATIONS AU PAYS : DES PREMIERS CONTACTS JUSQU'À L'AANB.....	6
1.3 L'HISTORIOGRAPHIE CANADIENNE ET LES PREMIÈRES NATIONS.....	11
1.4 LES PENSIONNATS INDIENS	12
1.5 ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AUTOCHTONE	14
1.5.1 LA PLACE DES PREMIÈRES NATIONS DANS LE PFEQ.....	15
1.5.2 PARLER DES PREMIÈRES NATIONS EN CLASSE.....	17
1.5.3 CONCEPTION DU PASSÉ DES PREMIÈRES NATIONS DANS LA CLASSE D'HISTOIRE	18
1.6 IDENTITÉ, ÉCOLE ET COLONIALISME, DES RELATIONS EN COMPLEXITÉS	19
1.7 DE LA PERTINENCE D'UNE ÉTUDE SUR LA CONSCIENCE HISTORIQUE CHEZ L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE.	21
1.8 LA CONSCIENCE HISTORIQUE COMME FENÊTRE SUR L'INFLUENCE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE AUPRÈS DES AUTOCHTONES.....	22
1.9 OBJECTIFS DE RECHERCHE	25
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	27
2.1 LES PROGRAMMES D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	27
2.1.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	28
2.1.2 LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES.....	30
2.1.3 LE CONTENU HISTORIQUE ET L'HISTOIRE DES PREMIÈRES NATIONS	32
2.2 LA CONSCIENCE HISTORIQUE	33
2.2.2 DÉFINITION DE SEIXAS	34
2.2.3 DÉFINITION DE RÛSEN	40
2.2.4 DÉFINITION DE LÉTOURNEAU.....	44
2.2.5 DÉFINITION DE DUQUETTE	48

2.2.6 CHOIX CONCEPTUELS.....	51
2.3 CONJUGUER L'HISTOIRE ET LES PREMIÈRES NATIONS, UN DÉFI DE TAILLE	52
2.3.1 LES DIFFICULTÉS DIDACTIQUES LIÉES À L'HISTOIRE AUTOCHTONE	52
2.3.2 LA RELATION AU PASSÉ DANS LES CULTURES AUTOCHTONES DU CANADA	52
2.3.3 L'APPRENTISSAGE DANS LES CULTURES AUTOCHTONES	55
2.3.4 RECEPTION DES PROGRAMMES D'HISTOIRE	58
2.4 RETOUR SUR LE CADRE.....	58
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	60
3.1 ÉPISTÉMOLOGIE DE RECHERCHE	60
3.2 COLLECTE DE DONNÉES	62
3.2.1 RÉFLEXION SUR L'OUTIL.....	62
3.2.2 RÉFLEXION SUR L'ÉCHANTILLONNAGE	64
3.2.3 ÉLABORATION DE L'OUTIL	65
3.3 COLLECTE DE DONNÉES	70
3.3.1 POPULATION	70
3.3.2 DU RESPECT DES PRINCIPES DE LA RECHERCHE AVEC LES PARTENAIRES EN MILIEU AUTOCHTONE.....	72
3.3.3 TERRAIN.....	74
3.3.4 DÉROULEMENT	74
3.3.5 PARTICIPATION	76
3.3.6 TRAITEMENT DES DONNÉES	77
3.4 RETOUR SUR LE CHAPITRE.....	77
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES	79
4.1 QUESTION 1 : LES ÉVÉNEMENTS OU ÉLÉMENTS LES PLUS IMPORTANTS DANS L'HISTOIRE DE VOTRE SOCIÉTÉ.....	79
4.1.1 RETOUR SUR LA QUESTION 1.....	85
4.2 QUESTION 2 : SITUER L'HISTOIRE DANS L'ESPACE	86
4.2.1 RETOUR SUR LA QUESTION 2.....	92
4.3 QUESTION 3 : DE LA CRÉDIBILITÉ DES SOURCES HISTORIQUES	92
4.3.1 RETOUR SUR LA QUESTION 3	97
4.4 QUESTION 4 : LA CONCEPTION DU TEMPS	97
4.4.1 RETOUR SUR LA QUESTION 4.....	103

4.5 QUESTION 5 : CONSTRUCTION D'UN RÉCIT À PARTIR D'ÉVÉNEMENTS ISSUS DU PFEQ	104
4.5.1 RETOUR SUR LA QUESTION 5.....	113
4.6 QUESTION 6 : L'HISTOIRE APPRISE À L'ÉCOLE ET L'HISTOIRE ISSUE DE LA COMMUNAUTÉ	113
4.6.1 RETOUR SUR LA QUESTION 6.....	120
4.7 RETOUR SUR LE CHAPITRE 4.....	121
CHAPITRE 5 DISCUSSION	122
5.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE DE PERSONNES ISSUES DE COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES.....	122
5.1.1 LES QUATRE CHEMINS VERS LA MONTAGNE ET LA RELATION AU PASSÉ DES PERSONNES AUTOCHTONES.....	123
5.2 LA RELATION AUX PROGRAMMES D'HISTOIRE TELS QUE DÉFINIS PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION	128
5.2.1 LE CHOC DES RÉCITS : LE PFEQ MIS À L'ÉPREUVE	128
5.2.2 DU RAPPORT DE CONFIANCE ENVERS LES PROGRAMMES ET L'HISTOIRE OCCIDENTALE	134
5.3 CONSCIENCE HISTORIQUE ET PREMIÈRES NATIONS	135
5.3.1 LES MODÈLES DE SEIXAS ET DE DUQUETTE	136
5.3.2 LE MODÈLE DE RÜSEN	143
5.3.3 LA RELATION AU PASSÉ SELON LÉTOURNEAU	145
5.3.4 PREMIERS PEUPLES, HISTOIRE OCCIDENTALE ET PFEQ : UN BILAN	147
5.4 RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES CADRES THÉORIQUES EXISTANTS.....	149
CONCLUSION	155
6.1 CONSTATS ET RÉSULTATS.....	155
6.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	156
6.3 LES PERSPECTIVES FUTURES.....	157
BIBLIOGRAPHIE.....	160
ANNEXES	171
ANNEXE A.....	172
ANNEXE B	179
ANNEXE C	195

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le rapport conscience historique-pensée historique selon Seixas (2013).....	39
Figure 2 : La conscience historique selon Rüsen	43
Figure 3 : La conscience historique selon Létourneau	47
Figure 4 : Modèle du rapport entre la pensée et la conscience historiques selon Duquette	49
Figure 5 : Question 1	80
Figure 5.1 : Catégorisation de Létourneau et Caritey (2008)	80
Figure 5.2 : Fréquence des réponses par catégorie	82
Figure 5.3 : Nombre d'événements mentionnés par les répondants.	85
Figure 6 : Question 2	87
Figure 6.1 : Exemple à partir de la réponse du répondant 5	88
Figure 6.2 : Choix détaillé par participant	91
Figure 6.3 : Total des réponses par catégorie	91
Figure 7 : Visualisation de la question 3	93
Figure 7.1 : Niveau de crédibilité accordé aux sources par participant	94
Figure 7.2 : Niveau de crédibilité accordé aux sources par participants, avec moyenne	94
Figure 8 : Question 4	98
Figure 8.1 : Choix détaillés par participant	99
Figure 8.2 : Proportion de participants reprenant la notion cyclique du temps	100
Figure 9.1 : Choix d'événements par participants	107
Figure 9.2 : Proportion d'événements choisis par les répondants concernant directement ou indirectement l'histoire des Premières Nations	108
Figure 10 : Question 6	114
Figure 10.1 : Écart entre les récits par participants	115
Figure 11 : Synthèse des similarités et différences avec le modèle de Marker (2011)	127
Figure 12 Synthèse du contenu de formation – troisième secondaire (2007)	129
Figure 12.1 Synthèse du contenu de formation – quatrième secondaire (2007)	130
Figure 12.3 : Synthèse du contenu de formation – troisième secondaire (2017)	131
Figure 12.4 : Synthèse du contenu de formation – quatrième secondaire (2017)	132
Figure 13.0 Tensions entre le PFEQ et le récit des répondants	133
Figure 14 : Synthèse des éléments observables quant à la conscience historique des répondants	150

REMERCIEMENTS

Je voulais prendre ces quelques lignes pour remercier tous ceux et celles qui m'ont accompagné dans ce processus de rédaction. Faire une maîtrise fut pour moi tout un défi et sans eux, cela aurait été impossible.

Je tiens à remercier ma directrice de maîtrise Catherine Duquette pour son soutien et ses conseils tout au long du processus. Grâce à elle, j'ai eu l'occasion d'affiner mes réflexions, d'apprendre et de me dépasser.

Je veux également remercier les gens du centre Nikanité et du Centre d'amitié autochtone du Saguenay pour leur confiance, leur accueil et leur temps. Merci mille fois.

Des remerciements vont également au comité évaluateur : Jean-François Cardin et Christine Couture, merci de votre temps et de vos suggestions.

Écrire un mémoire est un processus bien souvent solitaire, mais j'ai la chance d'avoir des amis en or, que je remercie pour leur écoute et leur présence. Je tiens particulièrement à remercier Andréanne pour son aide et ses encouragements dans mon processus de rédaction.

Merci à ma famille qui a toujours cru en moi et m'a toujours encouragé à persévérer à l'école comme dans la vie. Papa, maman, merci pour tout.

Finalement, je tiens à souligner la contribution de Roxanne, ma partenaire et amie. Merci pour ton écoute, ton aide et ta confiance, je t'aime.

INTRODUCTION

À la fin de mon baccalauréat en histoire, alors que j'envisageais un saut aux cycles supérieurs, j'ai réalisé que ce qui m'intéresse le plus en histoire n'est pas une période ou un événement spécifique, mais plutôt la place que le passé occupe dans notre vie de tous les jours, que ce soit en histoire publique ou en éducation. C'est sans doute pourquoi j'ai fait le choix de m'orienter en didactique de l'histoire.

Quiconque s'intéresse à l'histoire de l'éducation au Québec sait que les programmes ont connu de nombreuses transformations à travers le temps afin de s'adapter aux nouvelles percées pédagogiques, didactiques et disciplinaires. Pour les cours d'histoire nationale, cela s'est fait dans une transition allant d'une histoire nationaliste traitant exclusivement de la perspective canadienne-française et visant à former de bons catholiques, vers un cours reconnaissant le caractère interprétatif de la discipline et soucieux de mieux représenter les réalités plurielles quant aux groupes sociaux et culturels.

Au fil de mes lectures sur le sujet, une question demeurait à mon esprit : quel est l'impact des cours d'histoire sur les personnes qui ne sont pas issues de la majorité d'ascendance canadienne-française ? Il est bien évidemment impossible de toucher à tout en histoire, que ce soit dans l'exercice de la discipline ou dans son enseignement. Dans le cadre scolaire, la perspective de la majorité l'emporte souvent sur le reste. Les Premières Nations ont retenu mon attention puisque leur présence sur le territoire précède de loin toutes les autres nations et cultures. Et il va sans dire, les États-nations dans lesquels elles vivent aujourd'hui se sont construits à leurs dépens.

L'objectif du présent mémoire est donc d'explorer le rapport au passé chez les Premières Nations, mais aussi la relation que leurs membres entretiennent avec l'histoire telle qu'ils l'ont vue à l'école. On espère que les données recueillies ici permettent d'amorcer une réflexion critique sur les programmes d'histoire du Québec, mais aussi sur la didactique de l'histoire, alors que les enjeux liés à la décolonisation et à la réconciliation sont plus que jamais d'actualité, que ce soit dans la foulée de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) ou des récents débats entourant le racisme systémique au pays.

Le premier chapitre fait une présentation de l'historiographie québécoise et canadienne, de la didactique de l'histoire, mais aussi de l'histoire des Premières Nations au pays et de l'interrelation qui existe entre ces variables. Le tout débouche sur notre question de recherche et les objectifs qui ont guidé ce projet.

Au second chapitre, il est question du cadre conceptuel de la démarche. C'est là l'occasion de faire une recension des écrits permettant de mieux comprendre et appréhender le sujet et de supporter l'analyse qui découle de la recherche. On y explore les fondements épistémologiques des programmes d'histoire au Québec, l'évolution de ceux-ci à travers le temps et la place qui y est dévolue aux contenus autochtones. Ce chapitre permet aussi de se pencher sur les différents modèles de conscience historique. Puis finalement, on fera un survol du rapport au passé et aux savoirs chez les Premières Nations, tout en abordant l'enjeu de la compatibilité de ces savoirs avec les modèles occidentaux.

Le troisième chapitre est une présentation de la méthodologie de recherche. On y fait un approfondissement des bases épistémologiques du projet, qui doivent tenir compte des particularités propres à la recherche auprès de personnes autochtones. On parle ici d'une

démarche combinant un questionnaire et un entretien d'explicitation, le tout étant basé sur une logique de recherche qualitative et exploratoire. En effet, donner la parole aux personnes autochtones afin qu'elles nous partagent leur relation au passé et leur expérience du curriculum historique est l'élément clef de cette démarche de recherche.

Le quatrième chapitre détaille les données obtenues. Cela se fait à travers une lecture des transcriptions à l'aide d'un logiciel de traitement qualitatif des données. C'est là l'occasion de faire entendre la perspective des répondants sur le programme et d'explicitier leur relation au passé et aux programmes d'histoire. La présentation se fait en respectant l'ordre des questions posées. Une série de tableaux et figures accompagne le tout afin de faciliter la lecture des résultats.

Le cinquième chapitre, pour sa part, permet de répondre à notre question ainsi qu'aux objectifs de recherche. Ce chapitre permet d'amorcer une réflexion critique non seulement quant aux programmes tels que conçus par le ministère de l'Éducation, mais aussi quant aux bases théoriques de la didactique de l'histoire, ce qui amène plus largement la question de la décolonisation des savoirs en histoire et à l'école.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 MISE EN CONTEXTE

En mars 2014 est déposé le rapport « Le sens de l'histoire ». Commandé par le ministère de l'Éducation¹, ce dernier fait une critique de l'approche par compétence existante dans les programmes de 2006 (Beauchemin & Fahmy-Eid, 2014). Ces programmes étaient composés de trois compétences : « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » (Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, 2007, p. 1), « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » (MELS, 2007, p. 1) et « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » (MELS, 2007, p. 1). Au moment de la création des programmes de 2006, on jugeait que ces compétences étaient difficiles à développer dans le cadre des programmes précédents de 1982, qui ne faisaient pas suffisamment l'arrimage avec l'approche par compétence (Beauchemin & Fahmy-Eid, 2014). Pour corriger la situation, les programmes de 2006 font du cours de quatrième secondaire un cours thématique, en continuant de présenter celui de troisième secondaire de manière chronologique. L'idée était de « permett[re] à l'élève de réinvestir les acquis de [troisième secondaire] et d'appréhender la société québécoise dans la longue durée » (MELS, 2007, p. 65). Néanmoins, cette approche a été décriée par le rapport « Le sens de l'histoire » par Beauchemin & Fahmy-Eid (2014). Les programmes de 2006 souffriraient d'un manque de ligne conductrice et de redondances multiples liées à l'approche thématique,

¹ Au cours des dernières décennies, le ministère de l'Éducation du Québec a changé régulièrement de nom. Aussi, afin de faciliter la lecture nous avons fait le choix de référer à MELS lors de l'utilisation d'un acronyme et à « ministère de l'Éducation du Québec », lorsque référé au long.

une approche qui « étouffe[rait] dans l'œuf l'intérêt des élèves (et tout particulièrement celui des élèves à risque d'échec) et épuise[rait] les enseignants, contraints à des répétitions nombreuses et laborieuses » (Beauchemin & Fahmy-Eid, 2014, p. 19).

Depuis, la refonte des programmes a connu de multiples péripéties, soulevant au passage de nombreux débats quant à la place que devraient avoir les communautés anglophones, allophones et autochtones dans le récit (ICI.Radio-Canada.ca, 2017). Ainsi, les nouveaux programmes font une plus grande place à l'histoire autochtone au sein des cours, notamment pour y parler des pensionnats (MELS, 2017). Soulignons que cela coïncide avec le fait que, depuis quelques années, les enjeux autochtones marquent l'actualité de diverses manières, que ce soit avec le mouvement « Idle No More² » (idlenomore.ca), la disparition de femmes autochtones, ou le rapport de la Commission de vérité et réconciliation³ portant justement sur les pensionnats autochtones. D'ailleurs, le Québec n'est pas la première province canadienne à faire une plus grande place à l'histoire des pensionnats autochtones au sein de son cursus général. Par exemple, la Colombie-Britannique offre un cours en 12^e année portant sur ce moment de l'histoire du pays (Tenning, 2015). En se joignant au mouvement, le Québec se met non seulement à niveau avec le reste du pays, mais il se

² Ancré dans la communauté autochtone, le mouvement Idle No More naît en novembre 2012 en protestation contre l'introduction de la loi C-45 du gouvernement de Stephen Harper (source, idlenomore.ca).

³ Après avoir recueilli pendant six ans les témoignages sur les sévices subis par les anciens élèves des pensionnats autochtones, la Commission de vérité et réconciliation du Canada a remis son rapport final en 2015. La commission conclut que les pensionnats autochtones étaient un outil central d'un génocide culturel à l'égard des premiers peuples du Canada, et seul un réengagement important de l'État pour leur permettre un accès à l'égalité des chances peut paver la voie vers une véritable réconciliation. La commission a parcouru le pays non seulement pour entendre les témoignages des anciens élèves des pensionnats autochtones, mais aussi pour faciliter la réconciliation entre Autochtones et non-Autochtones. (Source : Commission de vérité et réconciliation 2015).

conforme également en partie aux recommandations faites par la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015a).

1.2 BREF HISTORIQUE CONCERNANT LES PREMIÈRES NATIONS AU PAYS : DES PREMIERS CONTACTS JUSQU'À L'AANB

Pour bien comprendre la difficulté que peut représenter l'intégration de l'histoire des Premières Nations au sein de l'histoire du Québec et du Canada, il importe de saisir le caractère colonialiste à la fois de l'histoire du pays et de notre historiographie. En effet, lorsque l'on s'attarde sur l'histoire du Québec et du Canada, nous sommes forcés de constater la place de la colonisation du territoire au sein du développement du pays (Henderson & Wakeham, 2009). Loin d'être une terre vierge, le futur territoire canadien était déjà peuplé par différentes nations autochtones, et ce, depuis des millénaires. Ces nations possédaient des traits culturels distincts tout en partageant certains éléments de civilisation communs (Dickason & Newbigging, 2010). Paradoxalement, alors que nous savons que le territoire fut occupé depuis des millénaires, il est souvent d'usage de faire commencer l'histoire du pays avec l'arrivée des premiers Européens (Dickason & Newbigging, 2010). Cela s'explique en partie par le lien fort qui existe entre la discipline historique et les sources écrites. Les historiens se montrent généralement frileux en absence de telles sources et classifient traditionnellement les événements s'étant déroulés avant l'apparition de l'écriture comme de la préhistoire. L'histoire occidentale place donc l'écrit comme pilier de la discipline (Claire-Jabinet, 2004; Dickason & Newbigging, 2010). L'absence de sources écrites pour toute la période précontact positionne la discipline historique devant une situation difficile lorsque vient le temps de faire une histoire de ces peuples, puisqu'au final, selon ses critères, la majeure partie de leur histoire reste dans l'ombre (Dickason & Newbigging, 2010, p. VIII).

Aussi, considérant que le PFEQ (2006 et 2016) consacre la majorité du programme d'histoire au deuxième cycle du secondaire à la période du contact et de l'après-contact, nous limiterons notre mise en contexte historique de la même sorte. Plus concrètement, on s'intéressera à l'intervalle historique des relations entre autochtones et allochtones situé entre le régime français jusqu'à l'épisode des pensionnats indiens, en s'intéressant principalement au cas de la province de Québec.

Bien sûr, lorsque l'on s'intéresse à l'histoire, on doit prendre en considération différents aspects, qu'ils soient politiques, culturels ou économiques. Ce dernier aspect est fondamental pour bien comprendre les relations entre les Premières Nations et la Couronne française. En effet, si l'on se rapporte à l'époque de la Nouvelle-France, il importe de rappeler à quel point le développement et la survie de la colonie reposaient sur la traite des fourrures et la morue (Dickinson & Young, 2014; Lacoursière, 2013). Toujours selon Dickinson et Young (2014) ainsi que Lacoursière (2013), la traite des fourrures, raison d'importance justifiant la présence française sur le territoire, ne pouvait se faire sans une certaine collaboration avec des nations autochtones qui l'occupaient. De plus, considérant la rudesse du territoire et le peu de ressources dont disposaient les colons dans les premières années de la colonie, faire affaire avec les populations autochtones s'est imposé comme une nécessité (Dickinson & Young, 2014). C'est ainsi que les colons de la Nouvelle-France se sont rapidement intégrés aux réseaux commerciaux déjà existants sur le territoire entre les Premières Nations d'alors, faisant affaire avec différentes nations, signant des traités et des alliances, participant à différentes expéditions militaires et étendant le territoire colonial français (Dickinson & Young, 2014; Lacoursière, 2013). En amont, l'arrivée d'un nouveau « joueur » au sein de l'écosystème des Premières Nations de la vallée du Saint-Laurent et des

Grands Lacs vient profondément bouleverser l'équilibre qui existait entre elles. Contribuant à favoriser certaines nations au détriment d'autres, rompant certaines routes commerciales préexistantes, mais surtout, sur le long terme, créant des bouleversements dans l'ordre social de ces nations à travers les tentatives de conversion au christianisme; le déplacement des activités commerciales vers l'unique commerce de fourrure de peaux de castors; et le développement de foyers d'épidémies qui prennent des proportions démesurées (Dickinson & Young, 2014). Ainsi, en l'espace d'une centaine d'années, de l'arrivée des premiers colons jusqu'à la conquête de la Nouvelle-France, la présence européenne, bien qu'encore marginale sur le territoire nord-américain en comparaison à la période suivant la Conquête, aura eu des conséquences dramatiques pour les populations natives du continent (Gossage & Little, 2015).

La chute de la Nouvelle-France s'avère une catastrophe pour de nombreuses nations autochtones (Dickason & Newbigging, 2010). En effet, outre le rapport privilégié que ces nations entretenaient avec la Nouvelle-France autant sur le plan militaire que commercial, la disparition de la colonie française marque la fin des rivalités européennes quant à cette partie du monde, ce qui place les nations autochtones face à un joueur en position d'hégémonie : l'Empire britannique (Dickason & Newbigging, 2010). Avec la fin de la menace française en Amérique du Nord, les Britanniques voient de moins en moins la nécessité de maintenir des rapports cordiaux avec leurs alliés autochtones. Ce changement de ton augmente les frictions entre les différents protagonistes. Du côté des Premières Nations, certains laissent paraître leur frustration. Après tout, si les Français ont bien été conquis, ce n'est pas le cas des nations autochtones. Pour elles, les Britanniques sont présents avec leur permission en échange de tributs annuels et de traités (Dickason & Newbigging, 2010; Lacoursière, 2013). Soucieuses

d'éviter une confrontation directe, les nouvelles autorités coloniales donnent des garanties territoriales aux Premières Nations. Néanmoins ces dernières restent inquiètes de la situation (Dickason & Newbigging, 2010). Entre autres, les limitations sur le commerce des armes suscitent la colère et la crainte chez les Autochtones, à terme des révoltes éclatent contre les autorités coloniales, sans grand succès (Dickason & Newbigging, 2010; Lacoursière, 2013). Finalement, la période sera particulièrement marquée par un changement d'attitude quant à la négociation des traités. En effet, si auparavant les traités négociés entre les Premières Nations et la Couronne avaient pour principale fonction de garantir la paix et une certaine coexistence, dorénavant, c'est la concession de territoires autochtones qui devient la nouvelle priorité (Dickason & Newbigging, 2010).

L'Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867) marquera un nouveau tournant pour les Premières Nations du pays. En effet, avec l'unification de la Province du Canada et des colonies maritimes, le Canada a les coudées franches pour se lancer dans une conquête de l'Ouest, un peu à l'image de son voisin américain. Avec l'AANB, c'est dorénavant le gouvernement fédéral qui est responsable des affaires indiennes. C'est donc le jeune dominion du Canada qui aura à traiter avec les différentes populations autochtones présentes sur le territoire, héritant du système de réserves et des différents traités (Dickason & Newbigging, 2010). Rapidement, les rapports entre le nouveau gouvernement colonial et les Premières Nations seront marqués par des tensions importantes, alors que le gouvernement canadien fait l'acquisition de territoires auprès de la Compagnie de la Baie d'Hudson. Ces territoires sont majoritairement peuplés par des populations autochtones et métis plutôt hostiles à l'arrivée de colons canadiens sur leurs terres et surtout méfiantes de la colonie canadienne, qu'ils perçoivent comme une menace à leur mode de vie (Hall, 2016). En effet,

les intérêts territoriaux et économiques du dominion canadien entrent en contradiction avec la volonté des populations métisses vivant le long de la rivière Rouge (qui se trouve dans l'actuel Manitoba) d'être reconnues auprès de Londres comme une colonie à part entière et donc disposant de pouvoirs locaux et d'une légitimité territoriale (Dickason & Newbigging, 2010). Aussi en 1869, les Métis forment un gouvernement provisoire avec Louis Riel à leur tête et envoient une série de revendications à Ottawa, cherchant à s'interposer dans les négociations pour la cession des territoires de la Compagnie de la Baie d'Hudson au gouvernement canadien (Dickason & Newbigging, 2010). Bien qu'on en arrive l'année même à la création du Manitoba, où les droits linguistique et religieux des Métis seraient respectés (Gossage & Little, 2015), les négociations virent à la confrontation. En effet, un corps expéditionnaire est envoyé par Ottawa afin de mater la révolte après l'exécution de Thomas Scott, un arpenteur orangiste, par le gouvernement provisoire métis (Dickason & Newbigging, 2010). Les concessions quant au respect des droits linguistiques et religieux des Métis francophones seront bafouées vingt ans plus tard, en 1890 avec le retrait du français comme langue officielle au Manitoba et la fermeture des écoles catholiques francophones dans la province (Gossage & Little, 2015). Pour le reste des nations autochtones au pays, l'échec de la révolte de la rivière Rouge enverra un message clair : il vaut mieux en arriver rapidement à une entente avec les Blancs lors de négociations de traités, avant de se faire submerger par le nombre ou la force (Hall, 2016).

En 1876, le gouvernement canadien introduit la loi sur les Indiens. Cette loi est l'aboutissement de plus d'une décennie de politique indienne pratiquée par la fédération canadienne (Hall, 2016). Si au XIXe siècle le Canada est loin d'être une société égalitaire, la loi sur les Indiens va plus loin en créant une frontière légale entre les « Indiens » et le reste

de la population et en les contraignant à renoncer à leurs cultures, leurs traditions et leurs terres pour pouvoir espérer bénéficier des mêmes droits et privilèges qu'un citoyen canadien (Hall, 2016). Pire encore, la loi sur les Indiens impose à ces populations le statut de mineur sous la tutelle du gouvernement fédéral, ce qui viendra imposer un veto des autorités fédérales dans les affaires des communautés (Hall, 2016). Pour faire court, la loi de 1876 sur les Indiens vise à s'assurer de l'assimilation de ces populations à la culture occidentale, et ce, dans l'esprit des législateurs de l'époque, pour leur « bien » (Dickason & Newbigging, 2010).

Finalement, nous pouvons constater que, des premiers contacts jusqu'à l'AANB, les relations entre les Occidentaux et les populations autochtones, bien que complexes et nuancées, se caractérisent par le développement d'un groupe au détriment d'un autre. La colonisation et la construction du Canada ont été chèrement payées par les Premières Nations, qui ont ultimement vu leur statut passer de nations autonomes, capables de discuter d'égal à égal avec les colonisateurs européens, à des sujets inféodés à la couronne britannique et enfermés dans un statut de mineur. En 1883, les politiques d'assimilation et de destruction culturelles et sociales atteindront de nouveaux sommets avec l'établissement des pensionnats indiens. Le gouvernement fédéral avait promis aux Premières Nations des écoles, il leur imposera des camps d'assimilation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015b; Dickason & Newbigging, 2010).

1.3 L'HISTORIOGRAPHIE CANADIENNE ET LES PREMIÈRES NATIONS

L'historiographie canadienne manifestera très peu d'intérêt vis-à-vis les Premières Nations, les reléguant aux marges du récit où elles agissent comme de simples figurants dans la marche de la colonisation du pays (Bédard & Goyette, 2006; d'Avignon & Trudel, 2009).

Cela est vrai au Canada français comme au Canada anglais et s'explique en partie par le caractère amateur de la discipline historique à ses débuts. En effet, jusqu'à la moitié du XX^e siècle (au Québec, il faudra attendre jusqu'en 1947 pour voir apparaître les premiers départements d'histoire dans les universités), l'histoire est surtout l'affaire d'amateurs et de passionnés, qui s'intéressent à la chose avec un certain romantisme et surtout un manque de formation et de méthode permettant de développer une vision nuancée et « scientifique » du passé (Bédard et Goyette, 2006). C'est pourtant au XIX^e siècle que voient le jour des thèses (McMullen et Garneau) qui seront marquantes pour l'histoire de l'historiographie du pays. Au Canada anglais, ce sera la thèse de McMullen qui s'avère fondatrice. Cette dernière présente la vision d'une nation sous la gouverne de l'Empire britannique, construisant un pays moderne grâce à l'effort colonial civilisateur, source de richesses (Conrad, 2011). En parallèle, au Canada français, c'est la thèse de la survivance de la nation canadienne-française versus l'occupant anglais et les Autochtones, telle que développée par François-Xavier Garneau et des notables du clergé catholique, qui fait florès (Bédard et Goyette, 2006). Si, par la suite, ces thèses perdront du galon au fur et à mesure que la discipline historique se professionnalise et que les mentalités évolueront, il importe de mentionner que pendant longtemps (certains diront que c'est peut-être encore le cas de nos jours), la profession historienne est restée une chasse gardée d'hommes blancs, se traduisant ainsi par un certain manque d'intérêt pour l'histoire des minorités, incluant l'histoire des Premières Nations (Conrad, 2011).

1.4 LES PENSIONNATS INDIENS

Mentionnons aussi le rapport passé entre l'école et les communautés autochtones. Un rapport somme toute troublé, rappelons-le, car avant d'être un lieu d'apprentissage et de

socialisation, comme elle peut l'être aujourd'hui, l'école a été un outil d'assimilation et d'acculturation pour ces peuples, avec les pensionnats (Tenning, 2015). Établis en 1883 par le gouvernement fédéral, les pensionnats indiens seront présents sur la quasi-totalité du territoire canadien. À son apogée en 1930, le réseau de pensionnats compte 80 établissements au pays. Déracinement culturel (les langues autochtones y sont dénigrées au profit du français ou de l'anglais), maltraitance, morts d'enfants et abus : les conséquences psychologiques et physiques de l'institution sont nombreuses (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015b). Il semblerait également que les pensionnats aient causé des préjudices significatifs aux populations autochtones canadiennes sur le plan culturel. En effet, le recul des langues autochtones imposé par les pensionnats a créé des dommages d'importance pour la survivance de ces nations et sur la subsistance d'un récit national qui leur est propre (Commission de vérité et réconciliation, 2015b; Vincent, 2003). En effet, ces sociétés étant basées sur l'oralité, tout recul de la langue traditionnelle se traduit par des pertes de mémoire collective (Vincent, 2003). Selon la Commission de vérité et de réconciliation :

Les Canadiens non autochtones entendent parler des problèmes rencontrés par les communautés autochtones, mais ils n'ont presque aucune idée de la façon dont ces problèmes sont apparus. Ils comprennent mal comment le gouvernement fédéral a contribué à cette réalité par l'entremise des pensionnats autochtones et des politiques et des lois en vigueur au cours de leur existence. (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a, p. 132).

De plus, toujours selon la Commission (2015) :

Notre système d'éducation, volontairement ou par omission, n'a pas enseigné cette histoire. Il porte ainsi une grande part de responsabilité quant à l'état actuel des relations entre les Autochtones et les non-Autochtones. (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a, p. 132).

D'ailleurs, en jetant un œil aux versions précédentes des programmes d'histoire du Québec et du Canada par le ministère québécois de l'Éducation, force est de constater que les programmes n'en font aucune mention explicite jusqu'à la toute récente refonte de 2016 (MELS, 2007). Comment cette absence influence-t-elle la compréhension des jeunes Autochtones quant à l'évolution historique des Premières Nations au pays? Comment ce silence sur cet événement est-il vécu par ces derniers ?

1.5 ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AUTOCHTONE

L'histoire représente en soi un défi quant à son enseignement. En effet, cette dernière, pour faire un portrait juste de notre passé, ne peut se contenter d'aborder des lieux communs et des sujets consensuels. Elle implique l'enseignement d'événements ou phénomènes plus épineux, qui peuvent atteindre différentes sensibilités culturelles, politiques ou mêmes religieuses, ce que Tutiaux-Guillon (2015, p. 139) appelle les « questions socialement vives ». La question autochtone, étant donné les développements récents dans l'actualité du pays et de par le poids historique des événements passés, représente en elle-même un défi dans son enseignement. Aussi, dans les prochains paragraphes, nous tâcherons de comprendre l'ampleur de ce défi et comment le système d'éducation y fait face. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur la place dévolue aux Autochtones dans les cours d'histoire au Québec. Dans un second temps, on s'intéressera aux difficultés que peut rencontrer le praticien dans l'enseignement de l'histoire autochtone en classe. Finalement, on s'intéressera à l'écart entre les conceptions occidentale et autochtone du passé : quelles sont les conséquences possibles lorsque ces différentes visions se confrontent?

1.5.1 LA PLACE DES PREMIÈRES NATIONS DANS LE PFEQ

La place des Premières Nations dans les cours d'histoire au Québec est pour le moins changeante. Aussi, afin de bien comprendre le chemin qui a été parcouru en la matière jusqu'à aujourd'hui, nous ferons un bref historique de la place dévolue aux Premières Nations dans les cours d'histoire au Québec, et ce, d'avant 1980 jusqu'à de nos jours, ce qui permet de faire un bon portrait de l'ensemble des cours auxquels la majorité de la population a été exposée. En premier lieu, il importe de souligner qu'il faudra attendre l'application des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement pour voir la mise sur pied de programmes communs d'histoire dans la province. Avant cela, il existe différents cursus en fonction de la langue et la confession religieuse de l'élève (MELS, 1964). De plus, le niveau de diplomation est tout bonnement catastrophique, ce qui fait en sorte que seulement une minorité d'élèves sont exposés à l'ensemble du contenu (Graveline, 2007). Et selon le rapport *Se souvenir et devenir* présidé par Lacoursière (MELS, 1996, p. 7), les cours d'histoire d'alors sont « ni plus ni moins [un] programme d'enseignement religieux doublé d'un enseignement civique et patriotique », le tout dans la perspective de développer un sentiment de fierté nationale chez l'apprenant (MELS, 1996). À la suite de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, ayant lieu de 1963 à 1966, les programmes utilisés en classe chez les élèves francophones connaîtront une série de mutations régulières, à un point tel que le gouvernement ressentira le besoin de fixer de manière définitive les programmes en 1979. La même année, Vincent & Arcand (1979) mènent une étude sur la place que les Autochtones occupent dans les manuels scolaires utilisés en classe. Ils constatent alors que les Autochtones disparaissent complètement au-delà de la date de 1760 dans les manuels d'histoire du Québec de l'époque. De plus, toujours selon Vincent et Arcand (1979), les

manuels de l'époque et le travail historien sur lequel ils se reposent dépeignent les populations autochtones soit comme des « bons sauvages » ou comme des barbares, selon l'objectif poursuivi par le récit (justification de conflits, de la colonisation, etc.). Soulignons que du côté anglophone, la situation était sensiblement la même (Vincent et Arcand, 1979). Il semblerait donc que les efforts de modernisation de l'enseignement de l'histoire à l'époque n'aient eu que très peu d'impact quant à la représentation des Premières Nations en classe. C'est vers 1980 que le gouvernement du Québec décide finalement d'adopter des programmes uniformisés pour l'ensemble de la province (MELS, 1996). Ces derniers fonctionnent sur la base de sept modules obligatoires, agencés de manière chronologique allant de « L'empire français d'Amérique » (MELS, 1982) à « Le Québec contemporain » (MELS, 1982). Dans le segment obligatoire du programme, on ne parle des Premières Nations que dans trois premiers modules traitant de la colonie française et de la Conquête (MELS, 1982). Après la conquête de la Nouvelle-France, les populations autochtones disparaissent du récit (MELS, 1982). Soulignons néanmoins que les programmes de 1982 suggèrent un module thématique consacré à la culture autochtone. Ce dernier est toutefois optionnel parmi quatre autres et ne doit pas être enseigné au détriment du tronc principal (MELS, 1982). Résultat : bien que les programmes de 1982 présentent un certain effort pour offrir du matériel consacré à la culture autochtone, il n'a pas été jugé pertinent d'intégrer ce matériel au reste de la matière.

Les programmes sont de nouveau mis à jour en 1996, faisant cette fois une place un peu plus importante aux Premières Nations au sein du récit. En effet, on y fait mention des populations autochtones jusqu'à la fin du XIXe siècle avec la création de l'AANB, puis elles reviennent brièvement avec l'entente de la Baie-James et leurs revendications de 1980 à 1996

(MELS, 1996). Pour le reste, lorsque l'on fait mention des Premières Nations dans les programmes de 1996, c'est surtout en lien avec les premiers contacts, la colonisation et le commerce avec les Occidentaux. La situation est relativement similaire dans les programmes de 2006 où l'on parle surtout des Premières Nations durant les périodes d'avant et pendant les premiers contacts (MELS 2007), et ce, jusqu'à la conquête. Par la suite, bien qu'on en fasse mention dans l'ensemble des blocs, ils sont beaucoup moins présents. De plus, l'épisode des pensionnats indiens est totalement absent du programme, alors que ce dernier sera jugé fondamental dans la compréhension de l'histoire des communautés autochtones au pays par la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015a). Ce n'est que dans les plus récents programmes (MELS, 2017) que les pensionnats sont explicitement présents dans le cursus.

1.5.2 PARLER DES PREMIÈRES NATIONS EN CLASSE

Comme nous avons pu le constater, la place occupée par les Premières Nations au sein des programmes d'histoire du Québec au cours des dernières décennies a été en augmentation constante. En parallèle, certains praticiens en sont venus à affirmer qu'on en parlerait même un peu trop (Campeau, 2010). Pourtant, toujours selon Campeau (2010), la question ne serait pas de savoir si l'on parle trop ou trop peu de la culture autochtone durant le parcours académique des élèves, mais plutôt si on en parle de la bonne manière. Un problème qui aurait pour nœud la méconnaissance de certains l'enseignant de la culture autochtone actuelle et passée (Campeau, 2010), qui susciterait ainsi une vision stéréotypée chez lui. À cela, vient se combiner la difficulté que peut ressentir l'élève à bien comprendre le mode de vie passé des Premières Nations sur le territoire. En effet, il peut être difficile pour un élève du XXI^e siècle, possédant toutes les commodités de la vie moderne, de bien

comprendre que, pour les Innus du XVI^e siècle, la vie nomade implique une relation intime avec le territoire et que pour ceux-ci, il s'agit d'un mode de vie souhaitable et non en attendant une éventuelle sédentarisation (Campeau, 2010). Au secondaire, ce manque à gagner qu'ont certains praticiens au sujet de la culture autochtone se manifeste notamment par une difficulté d'approfondissement de la compétence 1 du deuxième cycle en histoire et citoyenneté (interroger les réalités sociales dans une perspective historique), où l'on se doit d'aborder des questions actuelles en classe (Campeau, 2010). En effet, face à une méconnaissance de ces cultures, l'enseignant risque de brosser un portrait trop axé sur les problématiques socio-économiques rencontrées par les Autochtones d'aujourd'hui, ou à l'inverse tomber dans une idéalisation de ces cultures (Campeau, 2010).

1.5.3 CONCEPTION DU PASSÉ DES PREMIÈRES NATIONS DANS LA CLASSE D'HISTOIRE

En parallèle, il ne faudrait pas minimiser la difficulté d'intégrer l'histoire autochtone aux cours d'histoire du Québec et du Canada. Outre les précautions nécessaires que doit prendre le praticien pour ne pas tomber dans le piège d'un récit folklorique, il y a la dimension liée à l'ethnicité de l'apprenant à prendre en considération. En effet, il semblerait que l'ethnicité de l'apprenant joue un rôle fondamental dans sa compréhension du passé (Clark, 2011). De plus, il importe de comprendre que la perception du temps présente dans l'historiographie et la culture occidentales n'est pas la même que chez les Premières Nations (Marker, 2011). En effet, alors que dans la perception occidentale, on a tendance à concevoir le passé en linéarité et allant vers le progrès, chez les Premières Nations, la notion même de progrès n'existe pas et le temps est pour sa part conçu comme circulaire. Il faut également prendre en considération le fait que les repères géographiques ou chronologiques sont

sensiblement différents en histoire occidentale par rapport à leurs équivalents chez les Premières Nations. Du côté des Premières Nations, on met généralement l'accent sur une histoire plus géographiquement réduite, liée directement à la territorialité de la nation (Marker, 2011), tandis que du côté occidental, l'histoire est rarement attachée à la territorialité. Cette dernière est tout au plus mentionnée dans une perspective d'histoire économique (Marker, 2011).

Ces différences dans les perceptions du passé peuvent créer un certain conflit lorsqu'un élève issu d'une culture autochtone est confronté à l'histoire occidentale. Il arrive par exemple que, lorsque des élèves autochtones sont exposés à l'histoire des migrations de leurs ancêtres de l'Asie vers l'Amérique, ils éprouvent un certain scepticisme (Marker 2011). Ce scepticisme, pouvant être considéré par un observateur extérieur comme une forme d'ignorance ou de mauvaise foi de la part des élèves, relèverait plutôt d'un certain « choc des cultures ». Alors que pour l'enseignant ayant une position « classique », cette manière de narrer l'histoire repose sur des « faits » et est donc légitime, pour l'élève autochtone, ce récit entre en contradiction avec la notion selon laquelle ses ancêtres ne seraient pas arrivés sur cette terre, mais seraient plutôt issus de cette dernière. Résultat : en affirmant que leurs ancêtres seraient issus de l'étranger et seraient des immigrants, c'est à leurs yeux une autre manière de les déposséder de la légitimité ancestrale qui les attache à leur territoire (Marker 2011).

1.6 IDENTITÉ, ÉCOLE ET COLONIALISME, DES RELATIONS EN COMPLEXITÉS

Une autre difficulté importante se situe sans doute au niveau de l'école en elle-même, du moins telle qu'on la conçoit en Occident. En effet, comme le souligne De Canck (2008),

les Premières Nations souffrent d'un important taux de décrochage scolaire au sein de leurs communautés, qui s'élevait à près de 90% au début des années 2000 (De Canck, 2008). Si les difficultés socio-économiques rencontrées par ces communautés peuvent expliquer en partie ces statistiques, il semblerait que les difficultés reposent également sur un conflit culturel entre l'école et l'apprenant autochtone (De Canck, 2008). Les jeunes, devant une école qui peine à s'adapter à la culture traditionnelle de la communauté, se retrouvent tiraillés entre deux mondes. La recherche tend à montrer qu'afin de dépasser cet obstacle, une plus grande autonomie des communautés quant au cursus scolaire, afin d'y intégrer des savoirs traditionnels, s'avèrerait profitable. Car loin d'être en opposition les uns avec les autres, les savoirs traditionnels et les savoirs occidentaux seraient en fait complémentaires (Tinkham, 2013a).

Un autre défi au niveau des rapports entre l'école et l'identité autochtone se trouve du côté de l'enseignant. En effet, il importe que l'enseignant allochtone soit capable de prendre en considération les particularités culturelles des nations autochtones, mais aussi d'être capable d'envisager la géopsyché de ces populations, pour qui la relation avec le territoire est déterminante dans la définition avec leur identité, avec leur histoire (Cajete, 1994). C'est pourquoi, comme le souligne Campeau (2010), il importe de s'assurer de faire un enseignement de l'histoire autochtone qui est ancré dans cette territorialité et qui respecte la perspective des Premières Nations vis-à-vis la terre.

En parallèle, des difficultés existent également du côté du matériel disponible, comme le souligne Clark (2011), car les manuels scolaires au pays peinent encore à sortir des archétypes définis lorsque vient le temps de parler des Premières Nations. Plus encore,

comme le soulignent Carratero et Kriger (2011a), l'intégration des Premières Nations au sein du cursus d'histoire à l'école implique de remettre l'État-nation en question comme fil narratif des cours. Car en restant dans un cadre strictement défini par l'État-nation, on risque de décontextualiser les Premières Nations, d'en faire en quelque sorte les premiers habitants du pays, ce qui constituerait un anachronisme (Carratero et Kriger 2011a).

Tout cela nous amène à nous pencher sur un problème encore plus profond, soit la relation au passé et à l'identité chez les premiers peuples. Lorsque vient le temps pour les populations autochtones de se définir à travers le rapport à leur passé, l'une des premières difficultés selon Collin (1988) est sans doute la tension entre leurs deux approches de la culture : l'une, d'une culture organique, où toute influence extérieure ou occidentale est perçue comme une menace à la pérennité, et l'autre, d'une culture vue comme composée, faite d'une « besace de sens constituée délibérément en incorporant [...] des objets, des pratiques et des valeurs tirées des deux registres culturels [occidental et autochtone] » (Collin, 1988, p. 61). Comment se manifeste alors la conscience historique dans l'équation, elle qui normalement devrait être influencée par le cours d'histoire? En parallèle, comment l'école peut-elle outiller le jeune dans sa compréhension du passé, alors qu'elle est inscrite dans un contexte historiquement colonial? À ces questions, il est difficile d'offrir avec certitude des réponses.

1.7 DE LA PERTINENCE D'UNE ÉTUDE SUR LA CONSCIENCE HISTORIQUE CHEZ L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE.

Nous l'avons vu, le contexte historique et social entourant le rapport entre non-Autochtones et Autochtones, combiné à un manque à gagner de certains praticiens quant à

l'enseignement de cet aspect de l'histoire du Québec et du Canada, rendent l'enseignement d'une histoire autochtone difficile à réaliser dans un cadre académique. Pourtant, l'éducation et les cours d'histoire sont mentionnés comme étant partie intégrante de l'exercice de réconciliation nationale à faire entre Autochtones et non-Autochtones au pays, selon la Commission vérité et réconciliation (2015). Plus encore, toujours selon cette dernière, l'éducation et les cours d'histoire doivent aider à la construction d'un respect mutuel entre ces peuples (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015a). Enfin, ces recommandations faites par la commission ne seraient-elles pas apparentées au vivre-ensemble prôné par le ministère lui-même dans la vision citoyenne de l'histoire?

Étudier le rapport que les personnes autochtones entretiennent avec leur histoire et leur passé à la sortie de leur parcours académique s'avère d'autant plus intéressant considérant que de nombreuses communautés autochtones dans la province, dont la nation innue, usent des programmes de formation prescrits par le ministère, au lieu d'utiliser des programmes conçus sur mesure (Arsenault, 2012). Étudier la conscience historique de personnes issues des Premières Nations, c'est s'interroger sur la vision qu'ont les apprenants autochtones de l'histoire du Québec et du Canada de leur propre histoire, mais aussi sur la compatibilité même du concept de conscience historique vis-à-vis les cultures autochtones.

1.8 LA CONSCIENCE HISTORIQUE COMME FENÊTRE SUR L'INFLUENCE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE AUPRÈS DES AUTOCHTONES

S'il paraît clair que le cours d'histoire du Québec et du Canada et la manière dont il est enseigné peuvent poser problème chez les apprenants autochtones, il convient de mettre sur la table notre question de recherche : « Comment se caractérise la conscience historique

d'individus autochtones ayant complété des programmes d'histoire tels que conçus par le ministère de l'Éducation du Québec ? »

Pour bien comprendre la perception de personnes autochtones quant à la représentation de l'histoire des Premières Nations au sein de l'histoire du Québec et du Canada telle qu'enseignée, nous allons faire appel à la notion de conscience historique. Pour l'occasion, je me référerai notamment au concept tel que présenté par Duquette, dans le volume « Histoire, musée et éducation à la citoyenneté » publié en 2010. En tout premier lieu, il faut souligner que la notion de conscience historique n'est pas forcément uniforme d'un auteur à l'autre (Duquette, 2010). Néanmoins, on peut tout de même en donner une définition compréhensible sans trop entrer dans des débats sémantiques ou théoriques. Ainsi, la conscience historique serait la manière dont un individu conçoit la nature du temps et sa propre place dans la temporalité. En puisant dans ce cadre de référence, l'individu est capable (ou incapable) d'appréhender son environnement actuel, ou un phénomène passé de manière plus ou moins critique, cette capacité ou incapacité étant liée au niveau de conscience historique qu'il a pu acquérir sur un sujet. Selon Duquette (2010), on peut diviser la conscience historique en deux niveaux, l'un non-réfléchi et l'autre réfléchi. Dans ce premier niveau, l'individu envisage le passé sans prendre en considération les biais possibles que le monde présent, son milieu de vie et ses valeurs lui imposent. Il a tendance à voir l'histoire comme quelque chose de purement factuel (Duquette, 2010). Et du côté du niveau réfléchi, l'individu prend en considération que sa conception du passé n'est qu'une interprétation conditionnée en partie par son individualité et le monde présent : il a tendance à voir l'histoire comme une série d'interprétations possibles (Duquette, 2010). Dans le cadre de notre recherche, nous croyons que de tenter de caractériser la conscience historique chez les

individus s'identifiant à une communauté autochtone s'avère extrêmement intéressant, car la conscience historique est observable peut être influencée par différents facteurs issus du milieu, comme la famille, l'école, le vécu, etc.

Le fait de nous intéresser à la nature de la conscience historique de personnes issues de communautés autochtones permet non seulement de voir la place qu'elles accordent aux programmes dans la compréhension de leur passé, mais aussi de voir s'il existe des tensions d'ordre notionnelles et épistémologiques entre la conscience historique chez des Autochtones et la conscience historique telle qu'on la conçoit en didactique de l'histoire.

Nous savons déjà que les Autochtones n'ont pas la même vision du Québec et de sa société que les Québécois d'ascendance canadienne-française. Citons ici en exemple l'étude faite par Charland, Éthier, & Cardin (2009), où des élèves de quatrième secondaire issus de communautés autochtones et de localités québécoises d'origine canadienne-française avaient à réagir à la représentation des groupes socioculturels dans la Fresque des Québécois dans le Vieux-Québec, une murale voulant représenter la société québécoise. Cette étude a entre autres révélé que l'échantillon autochtone considérait en majorité qu'il serait mieux de faire une deuxième murale distincte, plutôt que d'intégrer des personnages autochtones à la première, qui en était totalement dépourvue. Du côté des Québécois d'ascendance canadienne-française, l'idée d'une deuxième murale dédiée aux Autochtones n'a même pas été envisagée par l'échantillon, ceux-ci préférant intégrer les Premières Nations directement dans la fresque originale. À notre sens, cette étude dénote déjà une différence dans la perception de l'histoire du Québec et du Canada des deux groupes (Charland et al., 2009). Nous croyons ici que notre projet de recherche permettrait d'étudier plus en profondeur le

rapport qu'entretiennent des personnes autochtones vis-à-vis le passé et également vis-à-vis la matière vue en classe. En parallèle, soulignons que si la conscience historique des autochtones dans la province est encore peu documentée, celle des Québécois d'origine canadienne-française est quant à elle plutôt bien répertoriée, notamment grâce aux travaux de Létourneau *et al.* (2004, 2010, 2013, 2014). Pourtant, bien connaître la nature de la conscience historique chez les apprenants autochtones est essentiel si l'on souhaite créer des programmes respectueux des particularités didactiques et de contenus liés à la culture autochtone.

1.9 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre recherche, nous espérons donc atteindre les objectifs qui suivent :

1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones.
2. Mettre en lumière la relation que les apprenants issus de communautés autochtones ont avec les programmes tels que définis par le ministère de l'Éducation.
3. Proposer une réflexion critique sur les cadres théoriques existants permettant de prendre en considération les spécificités culturelles des apprenants autochtones lorsqu'il est question de leur histoire et du développement de leur conscience historique.

Aussi, afin d'arriver à nos objectifs, nous avons déterminé que la recherche à mener serait de type qualitatif et viserait des apprenants au baccalauréat en enseignement, car ces derniers ont, pour la majorité d'entre eux, atteint la fin de leur formation académique avant leur entrée dans le marché du travail.

Mais comment caractériser le rapport au passé chez cet échantillon? Et quels sont les particularismes à prendre en considération lorsque l'on travaille avec des étudiants issus de la culture autochtone? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Une multitude de concepts nous guident tant sur le plan de notre collecte de données que sur celui de l'analyse des résultats. On se réfère avant tout au concept de conscience historique, que nous croyons être le plus à même de nous offrir les outils nécessaires à notre recherche puisqu'il permet d'approfondir le rapport au passé chez l'apprenant. Parmi ces outils figurent également des notions d'ordre épistémologique, historiographique et didactique.

2.1 LES PROGRAMMES D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Considérant la tranche d'âge de notre échantillon (c'est-à-dire plus ou moins dans la trentaine pour une majorité), nous pouvons nous attendre à ce que ce dernier soit composé à très grande majorité d'apprenants ayant suivi le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté tel que prévu par le MELS de 2002 à 2016. Mis en place en 2007 (MELS, 2007), les programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de deuxième cycle font suite au rapport Lacoursière (Lacoursière, 1996) qui recommandait notamment de faire une plus grande place aux Autochtones et communautés culturelles dans le cursus. Mais les programmes de 2007 vont plus loin qu'un simple remaniement des contenus : ils s'inscrivent dans une logique de remise en question de la manière dont on enseigne l'histoire. Ils cherchent à remplacer un enseignement basé sur l'accumulation de connaissances factuelles par un enseignement qui développe de la pensée historique chez les apprenants (Cardin, 2004), ce qui cadre avec la conception didacticienne de l'enseignement de l'histoire où

l'épistémologie de la science historique joue un rôle central dans la conception des programmes (Cardin et al., 2012).

Il convient de définir les fondements didactiques et les caractéristiques du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, tel que suivi par notre échantillon. Concrètement, nous allons nous attarder à trois éléments d'importance, soit les fondements théoriques du programme, les compétences qui y sont attachées et son contenu, plus particulièrement celui en lien avec l'histoire autochtone.

2.1.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les mutations des programmes d'histoire au Québec s'inscrivent dans un contexte épistémologique qui dépasse le monde de l'éducation. En effet, les différents programmes suivent de près ou de loin l'évolution de la discipline historique elle-même. Comme le mentionne Dumont (2014, p. 17), l'histoire « a été tour à tour récit, discours, chroniques, explication, démonstration », se complexifiant et adoptant dans un premier temps un discours critique envers les sources qu'elle utilise et plus tard se critiquant elle-même comme discipline. Partant du paradigme positiviste du XIXe siècle, l'histoire moderne est maintenant bien consciente de sa part de subjectivité (Dumont, 2014).

Malgré les changements à travers le temps, l'histoire demeure tout de même une recherche de la vérité. Cette recherche se fait à travers différentes représentations du passé, constituées à l'aide des traces laissées et de la méthode historique. C'est cette dernière qui confère à la discipline historique son caractère scientifique et la distingue des autres récits portant sur le passé (Martineau, 2010). Mais plus qu'un simple conteur, l'historien moderne

pousse son récit plus loin : il ne se contente pas de relater des faits, il les interprète et cherche ainsi à expliquer le passé (Martineau, 2010). L'histoire dépasse donc le simple cadre de référence d'une collectivité, elle est avant cela un processus de pensée critique qui nous aide à nous libérer de la tyrannie du moment présent en le mettant en perspective avec notre passé (Dumont, 2014; Martineau, 2010).

Mis au service de l'unité nationale à partir du XIX^e siècle et jusqu'aux années 1960, l'enseignement de l'histoire se tournera peu à peu vers une logique d'enseignement citoyen dans les décennies suivantes, pour atteindre des programmes par compétences à partir de 2007 (Dumont, 2014), permettant aux élèves de se rapprocher un peu plus de la discipline historique. Là où les apprenants se contentaient d'apprendre par cœur un récit, ils doivent maintenant se familiariser avec les bases de la pensée historique (Cardin, 2005; Dumont, 2014; Martineau, 2010).

Comme le souligne Cardin (2004), le rapport Lacoursière préfigurait déjà le virage socioconstructiviste des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire « un enseignement de l'histoire axé sur le développement des habiletés fondamentales et transférables propres à la démarche historique – que l'on n'appelait pas encore des compétences » au moment du rapport (Cardin, 2004, p. 46). Ainsi, on tente dorénavant d'articuler l'apprentissage des élèves autour de compétences qui ne doivent pas être considérées séparément, mais comme un tout (Cardin, 2005). En parallèle, le contenu de la matière n'est plus considéré comme une fin en soi, mais plutôt comme des outils visant le développement de compétences (Cardin, 2005), qui permettront à terme d'atteindre les visées des programmes qui sont :

- Amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé; (MELS, 2007)
- Préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. (MELS, 2007)

Cette perspective citoyenne est au cœur de la conception du PFEQ. Les cours d’histoire ne servent plus à la culture générale, ou à la formation de patriotes; ils servent dorénavant à mieux outiller les apprenants dans leur rôle de futur citoyen, en leur fournissant les outils critiques nécessaires issus de la méthode historique.

2.1.2 LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

Au deuxième cycle du secondaire, les compétences à développer dans le cadre des programmes d’histoire sont au nombre de trois (MELS, 2007) :

1. *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* – une compétence qui invite l’apprenant à se tourner vers le passé afin de comprendre le présent, afin de voir « les réalités sociales actuelles dans la durée » (Cardin, 2005, p. 35), ce qui lui permettrait de comprendre la complexité du monde qui l’entoure.
2. *Interpréter les réalités sociales à l’aide de la méthode historique.* Il s’agit là d’expliquer le passé à l’aide des faits historiques et des différentes interprétations historiennes du passé (Cardin, 2005).
3. *Consolider l’exercice de sa citoyenneté à l’aide de l’histoire*, qui finalement cherche à outiller l’élève à la vie citoyenne (MELS, 2007). Ce choix traduit la volonté du ministère d’inscrire ces cours d’éducation à la citoyenneté dans une perspective plus

sociale, ou collective, au lieu de le concevoir dans une perspective plus individualiste, auquel cas le contenu citoyen aurait plutôt relevé des cours d'éthique (Cardin, 2004).

Il est important de mentionner que bien qu'au nombre de trois, ces compétences doivent non pas être envisagées séparément, mais plutôt comme un tout, puisque « elles se développent de façon intégrée et en interrelation, à partir d'un même contenu de formation » (MELS, 2007, p. 2). Autrement dit, pour qu'un apprentissage soit complet, l'élève doit user de l'ensemble des compétences afin de développer sa capacité d'analyse.

Si les compétences offrent au praticien le cadre dans lequel les apprentissages doivent se réaliser, ce sont les opérations intellectuelles qui s'avèrent importantes dans le cadre des évaluations ministérielles. Car contrairement aux compétences, qui sont en interrelation, les opérations intellectuelles sont observables de manière plus individuelle (Cardin, 2005). Soulignons que les opérations intellectuelles font directement écho à la pensée historique, qui permet à l'apprenant de développer une vision critique du passé. Elles vont comme suit (MELS, 2007) :

1. Examiner les réalités sociales du présent et du passé
2. Se situer dans le temps et l'espace
3. Établir des faits
4. Caractériser une réalité historique
5. Établir des comparaisons
6. Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences
7. Déterminer des éléments de changements et de continuité

8. Mettre en relation des faits
9. Établir des liens de causalité
10. Caractériser l'évolution d'une société

Ainsi, les apprenants qui acquièrent ces compétences couplées aux opérations intellectuelles seraient en mesure de développer leur pensée historique – ce qui, à terme, aura un impact sur leur conception du passé et du présent, en leur permettant d'entretenir un regard critique quant au passé et au présent.

2.1.3 LE CONTENU HISTORIQUE ET L'HISTOIRE DES PREMIÈRES NATIONS

Dans ce même programme, le contenu quant à l'histoire des populations autochtones est certes présent tout au long de la progression des apprentissages (PDA), mais de manière inégale selon la période couverte. Au primaire, un bloc complet est réservé à la société iroquoienne du XVI^e siècle. Les apprenants doivent être à même de situer cette société sur le territoire et de connaître des éléments liés à sa vie culturelle, économique et politique. Ils doivent par exemple pouvoir expliquer comment était choisi le chef d'une communauté (MELS, 2009). Pour le reste, le contenu relatif aux Premières Nations enseigné au primaire est généralement intégré comme un élément parmi d'autres au sein des blocs restants. Par exemple, dans les autres blocs d'apprentissage, on demande aux apprenants d'être capables de nommer les langues et spiritualités autochtones. Notons qu'en sixième année, les élèves travaillent plus spécifiquement sur les sociétés mi'kmaws et inuites comme point de comparaison (MELS, 2009).

Les programmes d'histoire au secondaire pour leur part se divisent en deux cycles. Le premier cycle se concentre principalement sur l'histoire du monde occidental. À partir du

deuxième cycle, les programmes portent à nouveau sur l'histoire du Québec et du Canada suivant une structure similaire à ce que l'on retrouve au primaire, où les Premières Nations sont centrales lors du premier bloc d'apprentissage (intitulé Les Premiers occupants) et tombent souvent en second plan dans les autres sections, sans compter que la perspective reste toujours européenne dans la lecture des événements. Par exemple, les programmes stipulent que l'élève doit être capable d'indiquer, en quatrième secondaire, qu'une partie de la population autochtone vers 1760 était esclave dans la colonie (MELS, 2011, p. 27), ou indiquer quels sont les effets de l'arrivée des colons. Donc, bien que les Autochtones restent présents au long de la PDA, le fait est que le contenu est plus centré autour de la perspective canadienne-française et plus largement occidentale. Soulignons également que, tout comme au primaire, les différentes nations autochtones sont généralement regroupées et caractérisées selon leurs familles linguistiques (Algonquiennes et Iroquoiennes) et l'on y aborde rarement les nations de manières spécifiques. Comme le contenu est important, je ferai un retour sur le contenu enseigné au moment de présenter l'outil puis les données. On verra alors si ces éléments sont évoqués par les participants à cette recherche.

2.2 LA CONSCIENCE HISTORIQUE

Selon Gadamer (1963), la conscience historique est le comportement qui pousse l'être humain à interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur. Elle est à différencier de la pensée historique, qui elle consiste en « un processus, une suite d'opérations propre à l'histoire dont l'objectif est l'interprétation du passé » (Duquette, 2011, p. 20). Concrètement, la pensée historique correspond à une forme de pensée critique, ou méthode propre à la discipline historique. User de pensée historique, c'est être capable de faire de l'histoire, de faire une interprétation critique du passé (Duquette, 2011; Seixas,

2006). La conscience historique, pour sa part, est le positionnement de l'individu par rapport au temps, où il puise dans le passé afin de comprendre le présent et envisager le futur (Duquette, 2011; Rüsen, 2004). Selon Duquette (2011), cette conscience peut être réflexive ou non, selon que l'individu use de la pensée historique ou non dans son interprétation du passé. Ainsi, il est possible de mesurer la compréhension d'un apprenant sur des questions historiques précises grâce à ces concepts, qui permettent aussi de constituer des ressources didactiques fiables et efficaces sur lesquelles les praticiens peuvent se reposer.

Malgré ce lieu commun, il existe une multitude de définitions de la conscience historique et celles-ci ne sont pas exemptées de contradictions entre elles, ce qui force un choix. Pour ce faire, nous allons faire une courte présentation des définitions de la conscience selon Seixas (1996, 2004, 2011 et 2013), Rusen (2004 et 2012), Létourneau (2006, 2008, 2011, 2014 et 2016) et Duquette (2010, 2011, 2012). Chaque section sera accompagnée d'un schéma permettant d'illustrer le concept. De plus, elles exposeront les raisons pour lesquelles cette définition semble appropriée ou non dans le cadre de ce mémoire.

2.2.2 DÉFINITION DE SEIXAS

Pour Seixas (2004, 2005, 2011, 2013, 2015), la conscience historique est par définition critique. Elle serait issue de la pensée historique et consisterait en « *the area in which collective memory, the writing of history, and other modes of shaping images of the past in the public mind merge* » (Seixas, 2004, p. 10). Plus qu'une simple connaissance des faits, la conscience historique implique une compréhension du caractère critique de l'histoire, que l'on associe à la pensée historique. Par exemple, être capable de concevoir qu'il existe plusieurs interprétations historiennes d'un même événement. Pour ce faire, il faut être à

même de référer à ce que Seixas appelle les *second order concepts*⁴, qui eux relèvent de la pensée historique (P. Seixas, 2006). Ces derniers sont au nombre de six (P. Seixas, 2005; P. Seixas et al., 2013) soit :

- *Historical significance* ou la pertinence historique
- Preuves historiques
- Continuité et Changement
- Causes conséquences
- *Historical perspective* ou la perspective historique
- Jugement moral

Sur les concepts autour de la pensée historique :

Premièrement, il y a le concept de l'*historical significance*, qui cible la pertinence et la portée de certains événements passés au regard d'aujourd'hui. Cette distinction entre événements pertinents et événements anecdotiques est essentielle pour faire de l'histoire. Car l'*historical significance* est ce qui distingue l'histoire d'une forme de brocante, ou d'une attitude d'antiquaire, incapable de faire le tri dans ce qui est important et qui se retrouve encombré dans sa vision du passé (Seixas, 2011). Pensons par exemple à la Guerre de la Conquête : de toutes les batailles qui ont eu lieu en Amérique durant ce conflit, nous retenons principalement celle des plaines d'Abraham car c'est celle qui s'est avérée la plus significative pour la suite des événements.

⁴ L'anglais est utilisé pour certains termes utilisés par des théoriciens, faute de traduction appropriée à même d'exprimer le sens exact du concept.

Deuxièmement, il y a l'utilisation des sources historiques comme preuves (Ercikan & Seixas, 2015). En effet, il importe que l'individu cherchant à comprendre le passé soit capable d'utiliser des sources premières dans sa démarche historique et d'adopter la position critique nécessaire à l'analyse et l'interprétation de ces dernières. L'utilisation de sources est fondamentale au travail d'historien : sans celle-ci, l'histoire relève du mythe plutôt que de la science (Seixas, 2011). Ces sources, elles, sont de nature diverse : selon Seixas & Peck (2004), elles peuvent prendre la forme de témoignages portant sur l'événement (article de journal, livre, témoin de l'époque racontant sa version des faits, etc.) ou sous forme de traces (documents d'État, artefacts, etc.). Dans les deux cas, il est nécessaire de les contextualiser avant d'en faire une analyse. Par exemple, à la lecture d'une correspondance jésuite du XVII^e siècle, où l'auteur décrit les us et coutumes d'une communauté autochtone qu'il tente d'évangéliser, il importe de prendre en considération la posture, les biais et les raisons derrière les propos de l'auteur.

Troisièmement, il y a la capacité à identifier les éléments de continuité et de changement. En effet, pour comprendre comment évolue l'histoire au fil du temps, il importe de comprendre ce qui persiste et ce qui change au cours des événements. À cela, Seixas adjoint les notions de progrès et de déclin, notions qui ne sont pas mutuellement exclusives, mais plutôt complémentaires, le progrès d'un aspect A peut amener le déclin de l'aspect B et ainsi de suite (Seixas, 1996; Seixas et al., 2013). Pour illustrer notre propos, prenons par exemple la transition de l'éclairage au gaz vers l'éclairage électrique. Cet événement représente un élément de changement, puisque cette nouvelle technologie a permis de faciliter l'éclairage en ville. En parallèle, on peut y voir un élément de continuité, puisqu'au final, les politiques d'éclairage public existaient bien avant l'arrivée de l'électricité et y

jouaient un rôle similaire, soit rendre l'espace urbain plus sécuritaire à la tombée de la nuit, ce qui est encore l'objectif de nos jours. Mais cet événement peut également nous amener à prendre en considération la profession d'allumeur de réverbères. À une époque où l'éclairage des villes se faisait principalement à l'aide de lampes à l'huile, l'arrivée de l'éclairage électrique a mis fin à cette profession. Pour ceux pratiquant ce métier, cela représenta un déclin, mais pour le reste de la population, cela représenta un progrès, puisque l'éclairage électrique est supérieur à l'éclairage au gaz, que ce soit en termes de luminosité, ou même de sécurité.

Quatrièmement, il faut être à même d'établir les causes et les conséquences d'événements. Comprendre les liens de causalité et être à même de les expliquer n'est pas une mince tâche, cela implique de bien cerner à la fois l'impact qu'ont les individus sur le cours des événements, mais également l'impact des événements sur les individus (Seixas, 2011). La compréhension de la notion de causes et conséquences nécessite une bonne compréhension de la complexité du passé, qui est plus qu'une simple succession d'événements. Au même titre que lorsqu'on va au restaurant, le repas principal ne découlant pas de la soupe du jour, l'événement B ne découle pas forcément de l'événement A.

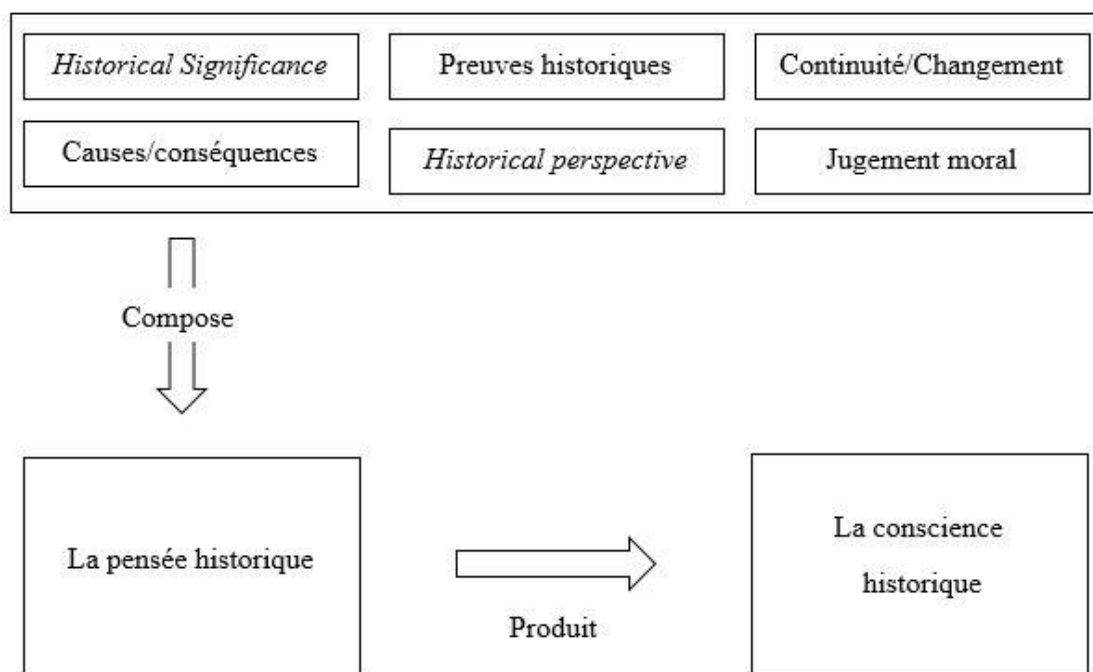
Cinquièmement, l'*historical perspective*, parfois appelée l'empathie historique ou encore traduite en perspective historique (Seixas, 2011; Seixas et al., 2013), il s'agit en gros de considérer le passé comme étant étranger à notre perspective contemporaine. Comme un pays étranger en quelque sorte, avec des valeurs, une culture et des traditions différentes aux nôtres (Lowenthal, 1985). Sans cette considération, il y a le risque de concevoir les gens du passé comme arriérés ou tout simplement plus bêtes, moins intelligents que nous, ce qui

représente un biais dangereux (Seixas, 2011; Seixas et al., 2013). De plus, sans l'*historical perspective*, un individu court le risque de tomber dans le présentisme, c'est-à-dire d'interpréter les gestes posés par des acteurs historiques ou encore des événements historiques selon les critères du présent. Le présentisme représente un danger, car si on ne prend pas compte de l'*historical perspective*, on risque d'être incapable de comprendre la logique qui a animé ces événements ou acteurs du passé (Seixas et al., 2013). Beaucoup de valeurs changent avec le temps, il suffit de prendre par exemple notre rapport à la violence : si de nos jours la peine de mort est exclue et dénoncée dans plusieurs pays, elle était tout à fait envisageable il y a moins d'un siècle de cela. Nos sensibilités ne sont pas les mêmes que celles nos ancêtres et ne sont pas forcément universelles.

Et finalement, la compréhension de la dimension éthique de l'histoire apporte un éclairage actuel sur le passé. En effet, au fur et à mesure que nos sociétés évoluent, notre conception des événements passés suit. Ce qui fait en sorte qu'un événement passé peut être considéré une journée comme banal ou même positif et par la suite être reconnu comme négatif, voire criminel lorsqu'on l'analyse en fonction de nos critères moraux présents (Seixas, 2011). En contrepartie, Seixas met en garde de ne pas tomber dans une conception de l'histoire qui serait amoral et où l'on se permettrait de tout excuser sous le couvert du passé. En effet, si on se refuse d'utiliser l'histoire afin d'alimenter notre réflexion sur la moralité, sur les injustices passées ou présentes, pourquoi faire de l'histoire? (Seixas, 2005).

Afin de bien illustrer l'interaction entre ces différents concepts, nous vous invitons à jeter un œil au tableau ci-dessous.

Figure 1 : Le rapport conscience historique-pensée historique selon Seixas (2013)



La conception que développe Seixas quant à la pensée historique et la conscience historique a fait école dans la discipline, tout particulièrement au Canada anglais où elle a été reprise par le *Critical Thinking Consortium* (Duquette, 2011, Lévesques, 2009). D'ailleurs, le modèle développé par Seixas a fortement inspiré certains curriculums, tels que les programmes ontariens d'histoire (MÉO, 2013b, 2013a, 2015). Cependant, nous croyons que la conscience historique comme envisagée par Seixas nous semble moins intéressante dans le cadre de notre projet de recherche pour la raison suivante : pour Seixas, la conscience historique serait un processus qui est, par défaut, réfléchi, car il est issu de la pensée historique (Duquette, 2011). Néanmoins, ce constat est loin de faire l'unanimité. Par exemple, pour Laville (2003), la conscience historique n'aurait pas de caractère critique, car

elle serait en étroite relation avec notre identité. De l'autre côté, selon Duquette (2011), on peut concevoir une conscience historique qui serait critique ou non critique.

2.2.3 DÉFINITION DE RÜSEN

Pour Rüsen (2004), la conscience historique est l'utilisation du passé afin d'interpréter le présent et le futur⁵. Il s'agit là d'une opération à sens unique. En effet, si la conscience historique permet l'utilisation du passé pour comprendre le présent, le niveau de conscience historique pour sa part influence non pas l'interprétation du passé, mais plutôt notre compréhension du présent à travers notre conception du passé. La conscience historique est donc une consommation du passé par l'individu lui permettant de combler son besoin de comprendre le monde présent. Pour Rüsen (2004), la conscience historique serait constituée de trois éléments :

1. La compétence d'expérience : elle implique la capacité d'apprendre à saisir l'élément de temporalité propre au passé et de comprendre ce qui le différencie du présent.
2. La compétence d'interprétation : c'est la capacité à relier le passé, présent et futur dans un tout malgré les spécificités de chaque période. Cela amène une utilisation du passé afin de comprendre le présent et d'envisager le futur. Elle donne du sens à l'existence humaine, qui elle est limitée dans le temps.
3. La compétence d'orientation : elle permet à l'individu d'utiliser la ligne temporelle - présent, passé, future – telle que développée par les compétences précédentes afin de guider ses actions et son identité.

⁵ Pour plus de détails, voir également Jörn Rüsen (2012).

De plus, pour Rüsen (2004), la conscience historique se divise en quatre niveaux de progression. Ces niveaux reflètent le niveau de développement de la conscience historique chez les individus. Les noms des niveaux sont les suivants : la conscience traditionnelle, la conscience exemplaire, la conscience critique et la conscience génétique. Nous allons en faire une brève description.

Dans un premier temps, abordons la conscience traditionnelle, cette dernière serait issue du besoin naturel de l'humain à donner du sens au monde qui l'entoure en cherchant des éléments de continuité à travers le temps. Ce peut être des valeurs jugées comme universelles par exemple. Lorsqu'elle est traditionnelle, la conscience historique conçoit le passé comme un héritage à préserver, comme une vérité immuable (Rüsen, 2004; Rüsen, 2012).

En deuxième lieu, il y a la conscience historique exemplaire. À ce niveau, l'individu conçoit le passé comme un cadre de références afin de guider les actions dans le présent. Le passé nous offre des exemples, des leçons qui nous permettent d'énoncer des lois ou des jugements universels (Rüsen, 2004).

En troisième lieu, il y a la conscience historique critique. À ce niveau, l'individu conçoit le passé comme étranger au présent et donc il est difficile de faire des parallèles entre les événements de notre époque et une autre antérieure. Le passé comme cadre de référence du présent est ici plus nuancé que dans les deux niveaux précédents. Au niveau critique, il y a également une remise en question du récit tel que présenté dans l'historiographie traditionnelle, puisque sachant que le passé nous est étranger, comment est-il possible de le connaître (Rüsen, 2004)?

Finalement, il y a le niveau génétique, où l'on conçoit le passé et l'histoire, comme étant interprétatifs, soumis à nos valeurs et nos biais présents. Néanmoins, cela n'amène pas un rejet du passé, puisque l'individu ayant conscience de sa propre subjectivité est tout de même capable de le lier au présent (Rüsen, 2004; Rüsen, 2012); un présent perçu comme étant une « *intersection, an intensely temporalized mode, a dynamic transition* » entre le passé et le futur (Rüsen, 2004, p. 77).

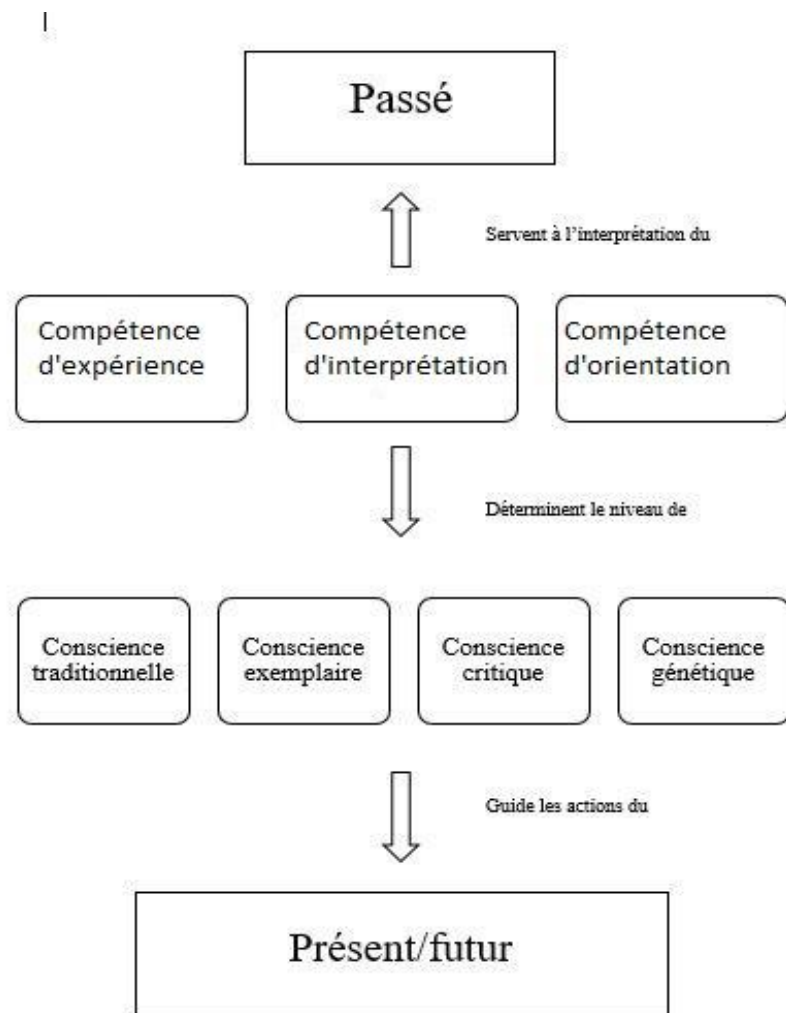
Pour reprendre l'exemple de Rüsen (2004) et afin d'illustrer le fonctionnement de la conscience historique sous cette définition, supposons que deux familles sont liées par une promesse de protection mutuelle datant du Moyen Âge, parce qu'un des membres de la seconde famille aurait été sauvé par un membre de la première. Un soir, l'un des membres de la première famille (X) va retrouver le second (Y) et lui demande de l'aider à couvrir un meurtre. Comment réagira le membre la famille Y face à cette demande?

- Si sa conscience historique est d'ordre traditionnel, il se sentira dans l'obligation de couvrir les traces du meurtre afin d'honorer cette promesse.
- Si sa conscience historique est d'ordre exemplaire, il acceptera par sentiment de réciprocité pour service rendu entre deux familles à travers le temps, mais ce ne sera pas la promesse en elle-même qui sera la motivation première.
- Si elle est d'ordre critique, l'individu Y se sentira à même de refuser d'aider l'individu X. L'individu X invoquera alors la promesse d'aide mutuelle faite il y a des siècles, ce à quoi Y répondra que cette histoire relève plus de la légende que de la réalité et qu'il n'y a pas moyen de savoir ce qui s'est réellement passé à l'époque.

- Finalement, si Y fait preuve de conscience génétique, Y offrira peut-être les services d'un avocat à X afin d'honorer la relation entre les deux familles tout en le faisant dans les critères actuels de notre époque, puisqu'une promesse faite il y a des siècles doit être prise dans son contexte historique.

La figure 2 ci-dessous synthétise la conception de Rüsen.

Figure 2 : La conscience historique selon Rüsen



Dans le cadre de notre recherche, ce qui est intéressant avec le modèle de Rüsen est qu'il offre une grille d'analyse du niveau de conscience historique chez l'individu. Néanmoins, il semblerait que cette classification faite par Rüsen soit difficile à appliquer en recherche, car les sujets de recherche semblent tomber entre deux catégories (Duquette, 2011. p.47). De plus, les élèves n'usent pas forcément du passé lorsqu'interrogés sur des enjeux qui pourtant, selon Rüsen, devraient les amener à le faire (Duquette, 2011). Ces difficultés et la complexité du modèle nous laissent un peu sceptiques vis-à-vis l'utilité du modèle de Rüsen dans le cadre de notre recherche. Néanmoins, nous ne l'écartons pas, son applicabilité sera à déterminer au moment de l'analyse de nos données. Ce qui nous amène au modèle suivant, celui de Létourneau.

2.2.4 DÉFINITION DE LÉTOURNEAU

Létourneau (2006) conçoit le rapport à l'histoire chez l'apprenant comme une matrice d'analyse. En se basant sur les résultats préliminaires de la recherche de Moisan (2002), Létourneau cherche à déterminer son origine et à comprendre jusqu'à quel point l'enseignement peut influencer cette matrice et quels sont les autres facteurs qui entrent en compte dans sa constitution.

À partir de Moisan (2002), qui a fait une recherche sur la mémoire historique de jeunes franco-qubécois d'héritage canadien-français, Létourneau (2006) remarque que la majorité des jeunes interrogés dans le cadre de la recherche produisent un récit similaire de l'histoire du Québec. Ce récit présente les caractéristiques suivantes : il est pessimiste et présente les Québécois comme pauvres et victimes des anglophones (Létourneau, 2006). De plus, si l'on se réfère à Létourneau & Caritey (2008), il semble que bien que l'ethnicité de

l'apprenant puisse influencer sa perception du passé, puisque la structure logique des récits change selon l'identité de l'apprenant (Létourneau & Caritey, 2008), l'enseignant et les programmes auraient également un impact significatif. En parallèle, on constaterait que les apprenants auraient tendance à structurer leur récit en fonction de ce qu'ils ont vu en classe et se montreraient hésitants à dépasser le contenu issu du programme. Par exemple, la proportion d'élèves de cinquième secondaire mentionnant des événements issus de l'histoire contemporaine dans leurs récits historiques doublerait par rapport à leurs vis-à-vis de quatrième secondaire (Létourneau & Caritey, 2008).

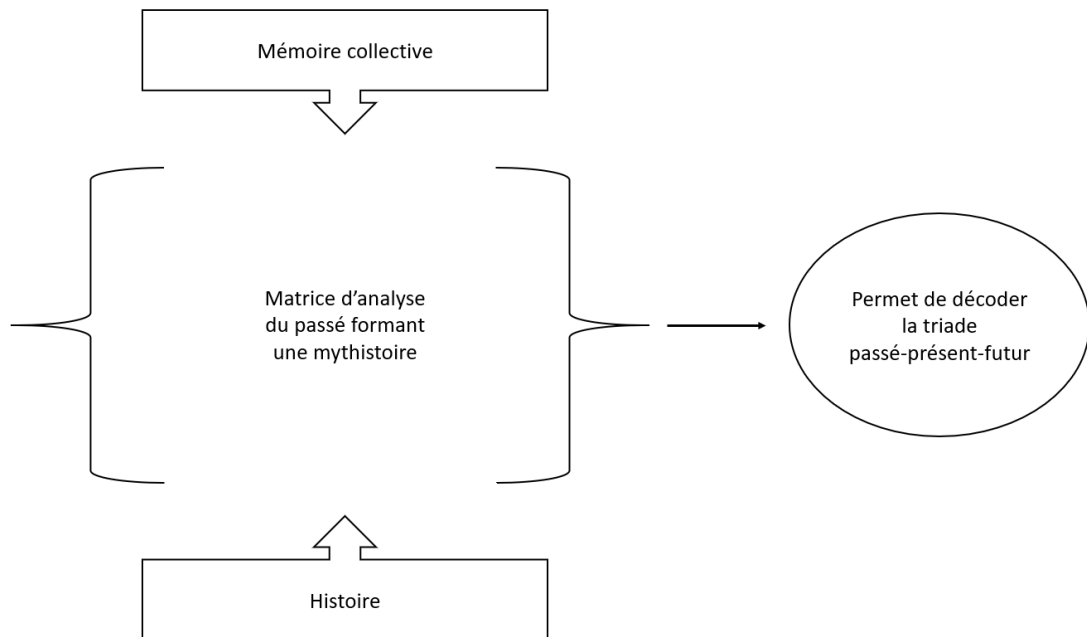
Pour Létourneau (2006), l'origine de ce récit ne serait pas principalement attribuable à l'école. En effet, il souligne que le récit présenté par le ministère est beaucoup plus nuancé et présente une vision positive de l'histoire du Québec, ce qui s'inscrit en partie en opposition avec le récit des élèves. Néanmoins, Létourneau reconnaît que l'enseignant peut avoir un rôle à jouer. En effet, il est tout à fait possible que l'enseignant reste ancré dans le précédent paradigme quant à l'enseignement de l'histoire, que ce soit par un certain conservatisme, ou alors un certain manquement dans sa formation l'empêchant de réaliser qu'il existe d'autres paradigmes que celui avec lequel il est familier (Létourneau, 2006).

Néanmoins, pour Létourneau (2006), le facteur principal à prendre en considération quant au développement du récit de l'élève est la notion de mémoire collective, qu'il définit comme une base sur laquelle un individu décode le passé, le présent et le futur et qui lui permet même de l'anticiper. En parallèle, Létourneau (2016) témoigne de l'existence d'une mémoire à travers laquelle le passé prend une dimension fictionnelle, ce qu'on appellerait la mythistoire. En effet, la conscience collective des apprenants ne tiendrait pas du hasard, mais

plutôt « d'événements et de personnages emblématiques de l'expérience nationale » (Létourneau, 2016, p. 209). Cette mythistoire, elle, tient sa crédibilité aux yeux de l'apprenant parce qu'elle est à la fois composée de fiction et de faits : il s'agit d'une fiction réaliste où les faits sont mythifiés afin de servir le récit (Létourneau, 2016).

Ce n'est pas sans rappeler la définition de la conscience historique faite par Gadamer en 1963. Cette mémoire collective se constitue bien avant l'entrée du jeune dans le milieu scolaire. Le jeune l'acquiert auprès de son milieu et de l'environnement culturel qui le berce et elle contribue à forger une matrice de compréhension du monde, qui a tendance à se renforcer avec le temps. En effet, l'individu serait porté à intégrer toute nouvelle information venant renforcer cette matrice et rejeter les informations qui pourraient l'ébranler, surtout lorsque l'apprentissage ne parvient pas à percer les a priori culturels de l'individu (Létourneau, 2016). Ainsi, durant leur parcours académique, rares seraient les individus remettant en cause leur matrice de compréhension du passé et cette dernière, bien que plus raffinée qu'avant les cours d'histoire, resterait sensiblement la même (Létourneau, 2006).

Figure 3 : La conscience historique selon Létourneau



Pour conclure, bien que Létourneau use de la conscience historique à travers ses recherches, il nous semble que les contours de son modèle soient moins bien définis que les autres modèles. Mentionnons que les observations de Létourneau quant à l'impact des programmes et de l'ethnicité de l'apprenant semblent particulièrement intéressantes dans le cadre de notre projet.

2.2.5 DÉFINITION DE DUQUETTE

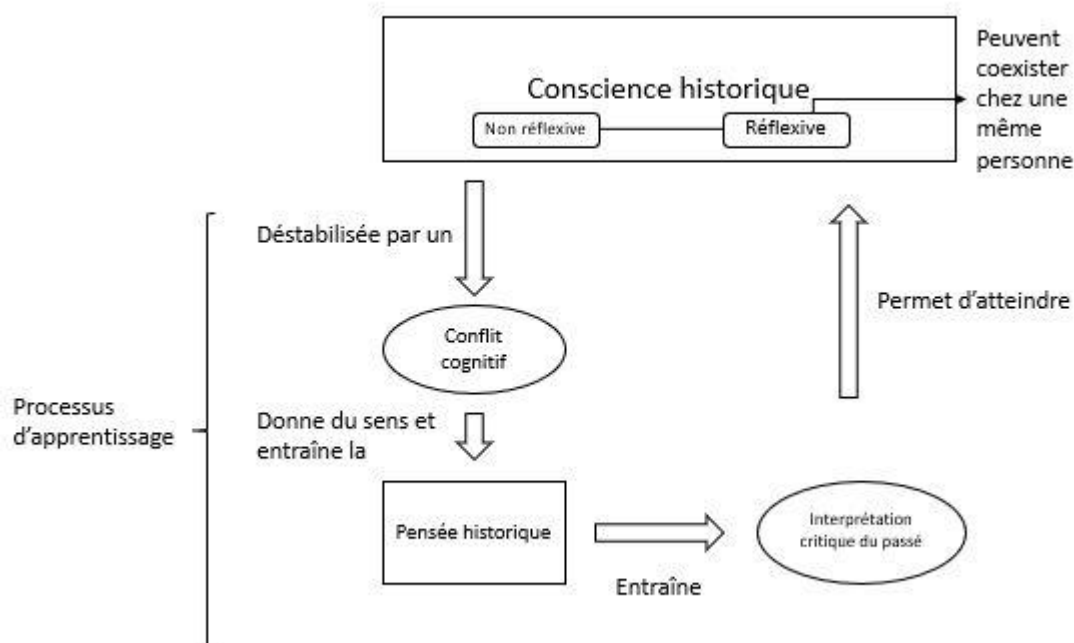
Pour Duquette, la conscience historique « s'alimente du passé pour comprendre le présent et envisager le futur » (2011, p. 40), mais n'est pas nécessairement critique. En effet, cette dernière « [...] ne s'interroge pas automatiquement sur la justesse des récits qu'elle emploie pour donner un sens au passé » (Duquette, 2012, p. 43). Car dépendamment de ce sur quoi elle s'appuie, la conscience historique peut changer de nature, devenant tour à tour non-réflexive ou réflexive.

L'élément clef quant au rôle de la conscience historique au sujet de notre compréhension du passé réside dans la temporalité humaine même. En effet, même le plus féru des historiens reste affecté par certains biais liés au présent (Duquette, 2011). Le passé étant à la fois étranger et familier (puisque le présent n'est qu'une continuation du passé), l'individu développe un lien particulier avec ce dernier, car comme il a été déjà mentionné, c'est cette relation que l'on a avec le passé qui donne une certaine cohérence au monde qui nous entoure (Duquette, 2010). En cela on rejoint ici Rüsen (2004). Pour ce qui est des caractéristiques qui démarquent le niveau non-réflexif de notre conscience historique du niveau réflexif, elles sont assez simples.

Le niveau non-réflexif correspond à une acceptation de récits historiques linéaires comme des vérités, il y a donc un manque de distance entre l'individu et sa conception des événements (Duquette, 2012). Au niveau réflexif, l'individu prend en considération sa propre subjectivité quant au passé et le caractère interprétatif de l'histoire. Il adaptera donc sa grille d'analyse lorsque viendra le temps de se tourner vers le passé pour définir sa conception du présent et du futur (Duquette, 2012). Pour en arriver à un tel niveau, il importe que l'individu

soit à même d'user de la pensée historique. Cette dernière, correspondant à « une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé » (Duquette, 2011). En effet, grâce à la pensée historique, l'individu est outillé pour remettre en question les récits préconçus issus de sa culture et ses idées, qui relèvent de la conscience non-réflexive.

Figure 4 : Modèle du rapport entre la pensée et la conscience historiques selon Duquette (Duquette, 2011)



En parallèle, nous pouvons décliner la conscience historique en quatre sous-niveaux allant de non-réflexive à réflexive (Duquette, 2018) :

1. Primaire : Où l'individu parvient difficilement à dégager un récit historique du passé. Incapable d'user des éléments liés à la pensée historique, l'individu aura, par exemple, de la difficulté à faire des liens causaux entre les événements historiques (Duquette, 2018). Le présentéisme est également fortement présent chez l'apprenant disposant d'une conscience de niveau primaire.
2. Immédiate : Au stade immédiat, l'individu conçoit le « présent et le passé comme étant deux entités différentes » (Duquette, 2018, p. 11). De plus, comme ceux du stade primaire, les apprenants tombent énormément dans le présentéisme. Concrètement, cela se manifeste par une utilisation des repères présents dans la lecture du passé. Ils auront de la difficulté à comprendre que les valeurs ou la culture d'une société passée puissent être différentes des leurs. Commenant à peine à utiliser les éléments liés à la pensée historique, l'apprenant aura de la difficulté à user des notions qui y sont liées (telles que continuité et changement, cause et conséquence, etc.). De plus, il ne possède pas la capacité de faire la critique des sources dans son interprétation du passé. Notons également qu'à ce niveau, les apprenants ont tendance à concevoir qu'un seul récit historique peut être véridique et que forcément tout autre récit est dans l'erreur (Duquette, 2018).
3. Composite : Les apprenants regroupés au niveau composite seraient en voie d'acquérir une conscience historique critique. À ce stade, les éléments issus de la pensée historique sont employés afin d'interpréter le passé. Néanmoins, cette utilisation de la pensée historique se fait dans l'objectif de trouver quelle est la « bonne réponse », ils conçoivent donc qu'il existe un récit historique unique et non

une multitude d'interprétations envisageables. De plus, à ce stade, la critique de sources laisse encore à désirer (Duquette, 2018).

4. Narrative : Cette catégorie regroupe les apprenants qui auraient développé une conscience historique réflexive. Ils sont capables de dégager les concepts pertinents à leur compréhension et saisissent que ces derniers évoluent à travers le temps. Ils démontrent leur capacité à user de la pensée historique et sont à même de faire une critique des sources, car disposant du recul critique nécessaire pour ce faire. C'est ce même recul critique qui leur permet d'envisager une multitude de perspectives sur le passé (Duquette, 2018).

Aussi, dans le cadre de notre recherche, nous croyons que le modèle de Duquette (2011) s'avère avantageux en vue de l'interprétation des résultats, puisqu'il permet de prendre en considération le fait que le récit dégagé par un apprenant puisse avoir des éléments non-réflexifs, ce qui pourrait montrer les limites de l'enseignement.

Maintenant que nous avons établi les bases des différents modèles, nous allons nous pencher sur les défis qu'implique l'application de ces notions auprès des populations autochtones.

2.2.6 CHOIX CONCEPTUELS

Afin d'être à même de saisir la compréhension de l'histoire des apprenants, les didacticiens usent donc de deux concepts phares : la pensée historique et la conscience historique. Si les définitions de ces concepts varient d'un auteur à l'autre, nous avons été néanmoins à même de fournir une certaine description de chacun à partir des lieux communs,

en plus d'offrir un aperçu des principales définitions de Duquette, Létourneau, Rüsen et Seixas.

2.3 CONJUGUER L'HISTOIRE ET LES PREMIÈRES NATIONS, UN DÉFI DE TAILLE

2.3.1 LES DIFFICULTÉS DIDACTIQUES LIÉES À L'HISTOIRE AUTOCHTONE

Dans les précédents chapitres, nous avons vu quelle forme prend la conscience historique dans un contexte occidental. Mais qu'en est-il chez les apprenants autochtones? S'il peut être tentant de considérer ces outils comme universels, certains éléments de la littérature nous mettent en garde contre cette conclusion. En effet, des problèmes de taille se dressent quant à l'utilisation pour les autochtones du duo pensée et conscience historiques comme outils de recherche.

2.3.2 LA RELATION AU PASSÉ DANS LES CULTURES AUTOCHTONES DU CANADA

De prime abord, il faut réaliser que la relation au passé dans la culture autochtone n'est pas la même que sous notre perspective occidentale. Selon Marker (2011), elle repose sur ce qu'il appelle les quatre chemins vers la montagne.

1. La nature circulaire du temps : en Occident, le temps est conçu de manière linéaire, suivant une certaine progression au fil des événements. Chez les Premières Nations, le temps ne possède pas cette nature, car il est plutôt circulaire. Se basant sur les travaux du linguiste Whorf (1997) auprès des Hopis en Amérique du Sud, Marker souligne que le temps n'est pas en mouvement linéaire, mais plutôt « *a spiralling of events and themes that appear and reappear within circles of seasons* » (Marker,

2011, p. 100), où les événements font écho au passé et transcendent les époques et les années (Marker, 2011).

2. La relation avec le territoire et les non-humains : Le territoire et les non-humains jouent un rôle égal à l'action humaine et sont parfois dotés d'une agentivité. Cela s'inscrit en équation avec le rapport spirituel que ces cultures entretiennent avec le territoire ainsi que la faune et la flore. Il s'agit d'une différence marquée avec la conception occidentale de l'histoire où les humains sont les seuls acteurs dotés d'agentivité.
3. La relation de l'histoire avec le local, le territoire ancestral : l'histoire implique toujours des choix d'échelles. Pour les Premières Nations, l'accent est mis sur le local. Il ne faut pas croire ici que les Premières Nations ne s'intéressent pas aux événements historiques de grande échelle, mais simplement que l'angle d'entrée se fera toujours en lien avec l'impact sur la communauté et le territoire ancestral. À cela se combine le savoir traditionnel servant d'allégorie afin de comprendre d'où ils viennent et pourquoi les choses sont telles qu'elles le sont.
4. La colonisation et ses conséquences : en effet, des siècles de colonisation ont laissé un héritage marquant chez les populations autochtones et cet héritage se fait sentir dans le rapport au passé également. Il est important de comprendre que la colonisation n'avait pas seulement comme objectif de chasser les Premières Nations des terres, elle visait également à assimiler ces populations, à détruire leurs cultures et leurs modes de vie, car jugés moins civilisés que le mode de vie européen (Marker, 2011). Devant les défis posés par la colonisation, les populations autochtones ont adopté des stratégies diverses et nuancées à travers le temps, parfois en résistant et parfois en s'adaptant à cette nouvelle réalité en adoptant certaines croyances ou pratiques des colonisateurs.

Si ces pistes épistémologiques soulevées par Marker (2011) sont intéressantes afin de comprendre la relation au passé et à l'histoire chez les Premières Nations, il faut mentionner qu'il faut toujours être prudent lorsque l'on fait ce genre de généralisation, car les cultures autochtones ne sont pas uniformes. Au Québec seulement, il existe 11 nations autochtones avec des histoires et cultures distinctes⁶. Néanmoins, la réflexion de Marker (2011) a notamment le mérite de soulever le problème de compatibilité entre la pensée historique telle qu'on la conçoit actuellement en Occident et la relation au savoir chez les Premières Nations. En effet, comme le mentionne Seixas (2012), les quatre chemins vers la montagne (Marker, 2011) remettent en question l'épistémologie et la méthode traditionnellement employées en Occident. En effet, pour Seixas (2012), ils ne cadrent pas avec la logique de l'historiographie occidentale, sur laquelle se basent la pensée et la conscience historique. De plus, si l'on se réfère à Duquette (2011) et que l'on considère l'utilisation de la pensée historique comme étant l'indice d'une conscience historique réflexive chez l'individu, comment peut-on caractériser le niveau de conscience historique chez une personne autochtone? En effet, afin d'évaluer le niveau de conscience chez l'apprenant (réflexive ou non-réflexive), le didacticien cherchera à déterminer si l'apprenant use de la pensée historique dans sa relation au passé, afin de voir si ce dernier fait réellement de l'histoire. Mais lorsque l'on parle d'un

⁶ Selon le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec, les nations sont :

- Abénaquis
- Algonquins
- Attikameks
- Cris
- Hurons-Wendats
- Innus
- Inuits
- Malécites
- Micmacs
- Mohawks
- Naskapis

apprenant autochtone, nous voyons que le modèle traditionnel de pensée historique tient difficilement la route, parce que les grilles de recherche traditionnelles ne seraient pas adaptées.

Ces questionnements, parmi tant d'autres, ne signifient pas que la conception du passé chez les Premières Nations est incompatible avec les notions de pensée ou de conscience historique, mais ils mettent néanmoins en lumière les limites de ces outils comme grille d'analyse de la relation au passé chez les apprenants qui ne sont pas issus de culture occidentale.

2.3.3 L'APPRENTISSAGE DANS LES CULTURES AUTOCHTONES

Un autre élément à prendre en considération quant au rapport au passé chez les Premiers Peuples est sans doute l'importance de la tradition orale (Nabokov, 2002). Si toutes les cultures usent plus ou moins de l'oralité comme outil de transmission, et ce, malgré la présence de l'écriture, l'importance du premier par rapport au second varie grandement d'un peuple à l'autre. Et si en Occident l'écrit occupe une place centrale, chez les Premières Nations, c'est loin d'être le cas (Marker, 2011; Nabokov, 2002; Vincent, 2003). Ce qui fait en sorte que l'histoire telle que conçue chez les Premiers Peuples se base non sur les sources écrites, mais plutôt sur la transmission orale.

L'historiographie occidentale est traditionnellement méfiante vis-à-vis les supports oraux, les jugeant beaucoup moins fiables que l'écrit. Ces doutes reposent sur la fiabilité de la mémoire, qui est jugée comme problématique car prompte à oublier des faits. Mais aussi parce que la mémoire tend à avoir un regard contemporain sur les événements qu'elle relate (Vincent, 2003). Pourtant, comme le souligne Vincent (2003), ces problèmes auxquels la

mémoire est confrontée n'épargnent pas non plus les sources écrites. En effet, nombreux sont les documents écrits à disparaître dans le temps. Quant au regard contemporain, n'est-ce pas là un enjeu transcendant la discipline historique? De plus, à l'inverse des récits oraux occidentaux, la tradition autochtone use de ses propres critères de fiabilité lorsque vient le temps de transmettre un récit d'une génération à l'autre. Par exemple, chez les Innus, les conteurs doivent obtenir l'approbation des conteurs aînés et doivent respecter une série de règles linguistiques afin de préserver le sens du récit (Vincent, 2003).

Mais les difficultés quant à l'intégration de la tradition orale autochtone au sein de l'historiographie occidentale ne s'arrêtent pas là. En effet, il y a un fossé culturel à surmonter afin de conjuguer les deux (Nabokov, 2002). Nous n'avons qu'à penser aux difficultés linguistiques liées au récit. Parce qu'ils sont codifiés et parce que cette codification du langage est garante de la valeur du récit, la traduction de ce dernier vers une autre langue impose forcément une dénaturalisation de la valeur du récit (Vincent, 2003). Finalement, il importe de souligner que la tradition orale chez les Premières Nations ne se préoccupe guère des dates ou des personnages liés à des événements, mais s'intéresse plutôt aux événements comme étant symptomatiques d'un phénomène pouvant se répéter (Vincent, 2003). Il s'agit là d'une construction du passé éloignée de notre conception occidentale et difficile à intégrer dans notre récit.

Finalement, il nous faut mentionner que l'apprentissage dans les cultures autochtones ne se manifeste pas de la même manière que chez les Occidentaux. Comme le souligne De Canck (2008), l'organisation et la hiérarchisation des savoirs tels que faits dans les écoles occidentales s'accordent mal avec la vision plus englobante des Premières Nations, où une

telle conception des savoirs n'existe pas traditionnellement. C'est un rapport au savoir qui est non seulement holistique, mais qui possède également une dimension spirituelle (Battiste, 2019). En parallèle, la transmission des savoirs traditionnels et de la culture chez les Premiers Peuples passe avant tout par la relation à la communauté et surtout par les Aînés, où l'apprentissage se fait par observation et essais et erreurs, le tout étant bien ancré dans la réalité territoriale de la communauté (Agbo, 2004; Laugrand, 2008; Battiste, 2019). C'est là un mode de transmission mis à l'épreuve par l'influence de la culture eurocanadienne dans les communautés et la perte de vitesse de certaines langues autochtones. (Agbo, 2004; Laugrand, 2008). De plus, comme le souligne Laugrand (2008), une autre difficulté rencontrée par les apprenants autochtones repose également sur la nécessité d'appivoiser la culture écrite chez ces apprenants issus de culture orale.

Mais quelles peuvent être les conséquences d'une telle distance entre les conceptions du passé autochtones et à l'occidentale chez les apprenants? Si l'on se réfère à Wertsch (2000) et son étude en Estonie postsoviétique portant sur des apprenants ayant suivi leur cours d'histoire à l'époque de l'URSS, il est tout à fait possible que l'apprenant crée une distance entre le récit tel qu'il l'a vu en classe et le récit qui s'inscrit en dehors du contexte académique, qu'il considérerait comme réel. Par exemple, dans l'étude de Wertsch (2000), si la majorité des répondants était à même de reprendre les explications officielles quant à l'intégration de l'Estonie à l'URSS, c'est-à-dire qu'il s'agissait d'une intégration voulue par les paysans estoniens de l'époque, la majorité des répondants jugeait l'explication factice.

Plus largement, une autre difficulté liée à la recherche sur des enjeux autochtones est la dominance du paradigme occidental dans l'ensemble des domaines, ce qui détermine le

rapport à la connaissance. Par exemple, selon Wilson (2001), l'une des principales différences entre les paradigmes occidental et autochtone est que le premier considère le savoir comme acquis par l'individu, comme en étant la propriété, tandis que dans une perspective autochtone, le savoir « *is shared with all creation* ». Cela implique un renversement de la posture méthodologique du chercheur où les questions de validité ou de répliquabilité ne sont plus mises de l'avant, au profit du relationnel avec le savoir et le monde qui nous entoure (Wilson, 2001).

2.3.4 RECEPTION DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

Les travaux de Zanazanian (2015) auprès d'étudiants québécois anglophones montrent que ces apprenants non issus de la majorité d'ascendances canadiennes-françaises ont tendance à construire leur compréhension du passé en opposition au programme, ne se sentant pas représentés à leur juste valeur dans ce dernier (Zanazanian, 2015). Ce qui, selon Zanazanian, ferait écho au fameux phénomène de connaître sans y croire de Wertsch (2000), où les apprenants issus de minorités auraient tendance à repousser le récit qu'on leur présente à l'école et à plutôt se référer à leur propre narratif du passé (Wertsch, 2000). De là, étudier la conscience historique des apprenants autochtones vis-à-vis les programmes nous semble d'autant plus pertinent afin de constater s'il est possible d'observer un parallèle.

2.4 RETOUR SUR LE CADRE

Pour terminer, si la littérature scientifique nous incite à recourir au duo pensée et conscience historique afin de caractériser la relation au passé dans le cadre de cette recherche, les particularités liées aux apprenants autochtones nous incitent à la prudence. En effet, il semblerait que ces outils théoriques ne soient pas réellement adaptés et doivent faire l'objet

d'une critique et d'une adaptation de notre part, que ce soit au moment de la collecte, comme dans l'analyse de nos données. Ce sont donc deux visions du passé et de l'éducation qui sont appelées à cohabiter au sein des établissements scolaires. Comment cette cohabitation se manifeste-t-elle concrètement? Voilà qui est difficile à dire, en utilisant la conscience historique conjointement aux conceptions autochtones du passé telles que développées par Marker (2011) et Nabokov (2002) espérons que cette recherche permettra de découvrir des points de rencontre entre les deux modèles.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre fera la présentation de la méthodologie qui a été choisie afin de répondre aux différents objectifs du projet. Afin d'offrir une vue exhaustive de la démarche, une présentation des fondements épistémologiques sera faite dans un premier temps. En deuxième lieu, il sera question du projet de collecte de données tel qu'il a été conçu. Ce sera là l'occasion d'aborder les critères de notre échantillonnage et de montrer comment l'outil de collecte a été conçu afin de répondre aux besoins du projet. Finalement, il sera question de la collecte de données en elle-même, une présentation de son déroulement, ainsi qu'une réflexion quant au traitement des données seront au cœur de cette sous-section.

3.1 ÉPISTÉMOLOGIE DE RECHERCHE

L'épistémologie de cette recherche est ancrée dans un paradigme qualitatif. Plus précisément, il s'agit là d'une recherche inductive et d'inspiration phénoménologique quant à la collecte de données (Trudel *et al.*, 2006).

En effet, si l'on se réfère à la présente question de recherche, qui est :

« Comment se caractérise la conscience historique des individus autochtones ayant complété un programme d'histoire tel que conçu par le ministère de l'Éducation du Québec ? »

Et aux objectifs :

1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones.

2. Mettre en lumière la relation que des individus issus de communautés autochtones ont au programme tel que défini par le ministère de l'Éducation.

3. Proposer une réflexion critique sur les cadres théoriques existants permettant de prendre en considération les spécificités culturelles des apprenants autochtones lorsqu'il est question de leur histoire et du développement de leur conscience historique.

Le présent projet ne cherche ni à valider ni à mettre à l'épreuve une théorie. Il est plutôt question de faire l'état des lieux quant à la conscience historique chez des apprenants autochtones et de proposer des pistes de réflexion quant aux outils traditionnellement utilisés par les didacticiens de l'histoire lorsque vient le temps d'analyser le rapport au passé chez les apprenants. On parle donc ici d'observer le rapport au passé des répondants et de mettre en relief ce rapport avec les modèles théoriques existants. Mais comment caractériser la posture méthodologique du projet d'un point de vue théorique?

En se basant sur les objectifs du projet et en comparant ces derniers avec les cadres épistémologiques existants, il est possible d'affirmer que la présente démarche s'inscrit dans une logique inductive qui, selon Gaudet & Robert (2018), vise justement à formuler des explications sur la base d'observations. Bien sûr, qualifier d'inductive notre recherche n'est pas suffisant. Après tout, toujours selon Gaudet & Robert (2018, p.10), « les méthodes qualitatives sont surtout basées sur l'induction ». Notre posture ici s'inscrit également dans une logique phénoménologique, puisque nous cherchons à travers la démarche de recherche à « proposer et [...] mettre en œuvre des méthodes sensibles à la nature subjective des réalités humaines » (Gaudet & Robert, 2018, p. 44). Plus précisément, cette recherche se veut

exploratoire. En effet, comme le mentionnent Trudel, Simard et Vonarx (2006, p. 39), la recherche exploratoire « [vise] à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini ». De plus, elle permet l'identification d'outils de recherche ou des méthodes à envisager pour des recherches subséquentes (Trudel et al., 2006), ce qui est en accord avec les objectifs 1 et 3 de ce projet de recherche.

Considérant les différences épistémologiques fondamentales entre les conceptions du savoir chez les Premières Nations et chez les Occidentaux (Seixas, 2012) et considérant que les programmes d'histoire du Ministère de l'Éducation au Québec reposent surtout sur une épistémologie occidentale, la nécessité d'une telle recherche d'apporter « de nouvelles pistes de recherche, [de proposer] des avenues théoriques ou [d'identifier] une méthode appropriée à l'objet » (Trudel et al., 2006, p. 42) semble ici s'imposer, faisant ainsi de ce projet une recherche exploratoire si l'on se fie à Trudel et al. (2006).

Finalement, puisque la recherche exploratoire sert surtout à donner la parole aux répondants afin, d'explorer leurs réalités (Trudel, Simard et Vonarx 2006), il faut être conscient qu'aucun modèle généralisable ne peut découler de nos données. Cela ne change rien à la valeur de l'étude et comme nous en avons fait la démonstration ci-haut, nous croyons qu'il s'agit du choix méthodologique approprié pour les besoins du projet de recherche.

3.2 COLLECTE DE DONNÉES

3.2.1 RÉFLEXION SUR L'OUTIL

L'outil de collecte conçu pour ce projet de recherche repose sur la complétion d'un questionnaire individuel et un entretien d'explicitation semi dirigé. Soulignons que, bien que l'utilisation de questionnaires puisse être parfois associée à la recherche quantitative (Van

Campenhoud & Quivy, 2011), ce projet ne tombe pas pour autant dans la catégorie d'une méthode mixte, où le qualitatif et le quantitatif seraient combinés. En effet, son usage est également applicable dans le cadre d'une recherche qualitative (Blais & Durand, 2009). Dans le cadre d'une recherche exploratoire, la distribution d'un questionnaire à grande échelle afin de répondre à des critères probabilistes d'échantillonnages ne semble pas ici appropriée ou pertinente, puisque ce qui nous intéresse c'est le ressenti des participants, leur expérience personnelle.

Une fois que les répondants ont rempli les questionnaires, nous passons à la seconde étape de notre collecte, c'est-à-dire l'entretien d'explicitation. L'entretien de recherche présente différents avantages. Pour nous, il vient compléter les questionnaires, permettant d'approfondir les réponses fournies par les répondants, d'aller chercher les motivations et la logique derrière leurs réponses, ce qui, selon Barbillon & Le Roy (2012), est l'une des forces de l'entretien en recherche. L'entretien permet de rendre explicite la pensée du répondant et favorise une co-construction des connaissances entre le répondant et le chercheur (Savoie-Zajc, 2009), ce que le questionnaire aurait plus de difficulté à faire, considérant son caractère plus impersonnel.

Bien sûr, il existe différents types d'entretiens, pour notre part nous faisons le choix de l'entretien semi-dirigé, parce qu'il nous semble être le plus à propos dans le cadre de notre démarche de recherche. En effet, Savoie-Zajc (2009) mentionne que ce dernier, bien que plus encadrant qu'un entretien non directif, donne tout de même une latitude au participant, lui permettant de construire avec le chercheur la discussion, plutôt que la formule plus « questionnaire », imposée par un entretien dirigé (Barbillon & Le Roy, 2012). En parallèle,

si on peut envisager l'entretien non directif lors de recherche exploratoire (Barbillon & Le Roy, 2012), nous croyons que celui-ci s'avèrerait redondant avec l'utilisation du questionnaire qui vise déjà à remplir ce rôle. Ici l'entretien vise surtout une précision des informations apportées par le questionnaire. Puisqu'il offre l'opportunité de comprendre la perspective de l'autre, ses motivations et son expérience de la réalité, tout en gardant une ligne directrice bien définie. L'utilisation de l'entretien semi-dirigé semble donc tout à fait appropriée dans le cadre d'une recherche exploratoire (Barbillon & Le Roy, 2012). De plus, en combinant ces deux techniques, nous pouvons atteindre la saturation plus facilement avec les moyens du bord, puisque le tout permet d'explorer plus en profondeur les réponses des participants.

3.2.2 RÉFLEXION SUR L'ÉCHANTILLONNAGE

Afin de mener à bien la collecte de données, deux méthodes ont été retenues, la passation de questionnaires et l'entretien d'explicitation. En parallèle, un premier contact a été fait auprès du Centre Nikanité (UQAC), pour obtenir leur collaboration sur le projet. Ce sont eux qui ont initié le contact avec les participants et le centre nous ont également offert un local afin d'effectuer la collecte. Une deuxième vague de recrutement s'est faite grâce à la collaboration du Centre d'amitié autochtone du Saguenay.

La méthode d'échantillonnage retenue est non probabiliste et volontaire, c'est-à-dire que la constitution de l'échantillon fait appel à des volontaires « [sélectionnés] en fonction de quotas [ou critères] » (Beaud, 2009, p. 264). L'avantage d'un échantillonnage de ce type est qu'il nous permet de cibler directement la population pertinente dans le cadre de notre étude, et ce, sans le déploiement important que représenterait la constitution d'un échantillon

de type probabiliste. Considérant le caractère exploratoire de notre recherche, nous croyons ici qu'il s'agit de la méthode la plus efficace en termes d'énergie et de temps afin d'arriver à notre but.

Finalement, considérant qu'une partie de notre échantillon puisse être moins à l'aise avec le français à l'écrit, il sera possible de faire la complétion du questionnaire à l'oral. Auquel cas, le chercheur lira à voix haute les différentes questions et le participant pourra y répondre à l'oral, le tout étant enregistré. Dans une telle situation, la ligne entre le questionnaire et l'entretien d'explicitation deviendra plus floue et une telle séance servira plutôt à faire directement un entretien à partir du questionnaire.

3.2.3 ÉLABORATION DE L'OUTIL

Concrètement, chacune des questions du questionnaire permettra d'aborder directement, ou indirectement les éléments issus du cadre conceptuel. La grande majorité des questions se divisent en deux parties, c'est-à-dire la question et la justification de réponse. Premièrement, l'utilisation d'une question fermée nous permet de toucher directement à un élément précis de notre problématique et de notre cadre conceptuel, par exemple, en demandant au répondant de cibler sur une carte le ou les lieux géographiques qu'il associe au passé. Nous touchons ici directement à la spécificité de la géopsyché du passé chez les Autochtones, telle que définie par Campeau (2010) et Marker (2011). Soulignons que les questions restent vagues lorsqu'il est question de référer à la société dont il est question lorsque l'on parle d'histoire, afin de laisser l'interprétation personnelle du répondant s'exprimer. En effet, utiliser des termes spécifiques, tels qu'« histoire du Québec » ou « histoire de ta nation » nous semblait trop orienter la pensée du répondant. Nous croyons

que la présente terminologie, histoire de ta société, laisse suffisamment place à l'interprétation pour créer une réponse spontanée du répondant, où il sera amené à identifier naturellement la société à laquelle il s'identifie⁷.

Par la suite, nous demandons au répondant de justifier sa réponse en quelques lignes. Cette section, plus ouverte, donne l'occasion au répondant de préciser sa réflexion ou d'apporter des informations complémentaires. Nous avons ainsi espoir que le questionnaire nous donnera les balises nécessaires à l'approfondissement du sujet que l'entretien d'explicitation nous offre.

Finalement, l'entretien d'explicitation nous fournit également l'occasion de revenir sur les thèmes abordés lors du questionnaire, de recueillir des données complémentaires et ainsi faciliter l'analyse des résultats à la lumière de nos objectifs de recherche.

⁷ Lévesque et al. (2015) usent d'un principe similaire dans le cadre d'une recherche portant sur le rapport au passé chez les apprenants franco-ontariens afin d'identifier la société d'appartenance à laquelle le répondant se réfère spontanément.

3.2.4 COMMENT L'OUTIL RÉPOND À NOS OBJECTIFS

Dans cette section, nous détaillons question par question en quoi notre outil nous permettra d'atteindre nos objectifs de recherche. L'ensemble de ces questions seront objet de discussion lors de l'entretien d'explicitation avec les participants. Le questionnaire tel que présenté aux répondants est disponible en annexe B.

Question 1

Question	Selon vous, quels sont les 10 événements ou éléments les plus importants dans l'histoire de votre société?
Objectifs de recherche	1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones. 2. Mettre en lumière la relation que les apprenants issus de communautés autochtones ont aux programmes tels que définis par le ministère de l'Éducation.
En quoi cette question est-elle pertinente?	Cela donne l'occasion aux participants de faire leur propre récit du passé. C'est là l'occasion de voir jusqu'où leur récit diffère de celui présenté par le ministère dans le cadre du PFEQ. Cela permettra notamment de vérifier les affirmations de Wertsch (2000) et Zanazanian (2015) quant au récit historique des minorités mis en relation avec le récit de la majorité. En parallèle, lors de l'entrevue d'explicitation le retour sur cette question sera l'occasion d'approfondir le récit fourni par l'apprenant et de le comparer aux critères quant à l'évaluation de la conscience historique chez Duquette (2011).

Question 2

Question	L'histoire se déroule toujours sur un territoire. Si on vous demandait d'écrire l'histoire de votre société, sur quel territoire se déroulerait la majorité des événements? Cinq cartes sont mises à votre disposition, utilisez celle(s) de
----------	--

	<p>votre choix pour encercler le ou les endroits importants. Libre à vous d'en utiliser une seule ou plusieurs, selon les besoins.</p>
Objectifs de recherche	<p>1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones.</p>
En quoi cette question est-elle pertinente	<p>Cette question nous permet de situer la géographie du passé chez l'apprenant. Si l'on se réfère à Marker (2011), les Autochtones auraient tendance à se représenter une territorialité en dehors du cadre de l'État nation et plus proche de leur territoire ancestral. Cette question est également en lien avec l'opération intellectuelle de situer dans le temps et dans l'espace telle que définie par le ministère (MELS, 2011).</p>

Question 3

Question	<p>Quel niveau de crédibilité accordez-vous aux sources historiques suivantes? Évaluez les sources en les notant sur 5, 1 étant très peu crédible et 5 étant très crédible.</p>
Objectifs de recherche	<p>1 Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones.</p> <p>2. Mettre en lumière la relation que les apprenants issus de communautés autochtones ont aux programmes d'histoire tels que définis par le ministère de l'Éducation.</p>
En quoi cette question est-elle pertinente?	<p>En demandant laquelle de ces sources leur semble la plus crédible, on s'intéresse aux éléments de la pensée historique liés à la critique de sources. En incluant une source traditionnelle autochtone, il sera intéressant de constater quelle crédibilité lui sera accordée vis-à-vis les autres sources et sur quelles bases. Ce sera l'occasion de se référer aux éléments de la pensée historique liés à la critique de source tels que définis par Ercikan & Seixas (2015) et Martel (2018), qui impliquent une remise en contexte et une critique quant à la l'origine de la source. Cette question nous permettra également de toucher à la transmission des savoirs par la tradition orale, qui possède ses propres règles, telle que définie par Marker (2011), Nabokov (2002) et Vincent (2003).</p>

Question 4

Question	Beaucoup se représentent l’histoire comme une ligne du temps. Laquelle des lignes illustrées ci-dessous représente selon vous le cours de l’histoire? Choisissez l’un des schémas et justifiez votre réponse.
Objectif de recherche	1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones.
En quoi cette question est-elle pertinente?	Cela nous permettra d’aborder le rapport circulaire au temps dans les cultures autochtones, qui selon Marker se distingue de la perspective occidentale linéaire. De plus, il sera intéressant de voir comment les notions de causes – conséquences et de continuité - changement issues de la pensée historique. (P. Seixas et al., 2013) s’accordent avec une éventuelle conception circulaire du temps.

Question 5

Question	Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.
Objectif de recherche	2. Mettre en lumière la relation que les apprenants issus de communautés autochtones ont aux programmes tels que définis par le ministère de l’Éducation.
En quoi cette question est pertinente	Cette question permet d’aborder le récit histoire fait par le participant à travers le prisme du PFEQ. En effet, tous les événements ici sont issus du programme. Si une majorité d’entre eux ne concernent pas directement les populations autochtones et s’inscrivent plutôt dans un récit de survivance canadienne-française, une bonne quantité d’entre eux portent sur l’histoire des Premiers Peuples au pays. Il sera donc intéressant de voir le récit choisi et de le comparer avec celui en question. Cette capacité à se choisir un récit et à justifier ce choix fait écho à <i>l’historical significance</i> , telle que définie par Marker et Seixas, elle serait un signe de conscience historique critique (Duquette, 2011).

Question 6

Question	Jusqu'à quel point l'histoire telle que vous l'avez apprise à l'école diffère-t-elle des savoirs issus de votre communauté? Comment?
Objectifs de recherche	1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones. 2. Mettre en lumière la relation que les apprenants issus de communautés autochtones ont aux programmes tels que définis par le ministère de l'Éducation.
En quoi cette question est pertinente	Nous donnons ici l'occasion au répondant d'exprimer la distance ressentie ou non entre les savoirs appris à l'école et les savoirs traditionnels. Comme les études de Zanzanian (2015) et Wertsch (2000) tendent à le montrer, une distance se crée entre les apprentissages réalisés par les apprenants à l'école et ce qu'ils jugent réel à partir du moment où ils ne se reconnaissent pas culturellement dans le récit.

Rappelons que le présent projet cherche à faire ressortir les caractéristiques du rapport au passé des participants afin de les mettre en contraste avec les programmes du ministère et la conscience historique telle que définie par le milieu académique.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

3.3.1 POPULATION

À l'origine, afin de faciliter l'approche des participants, tout en assurant que leur participation est pleinement volontaire et en évitant que cette dernière affecte leur parcours académique, nous avons décidé que les séances de collecte se dérouleraient en dehors des heures de cours, bien qu'au sein de l'UQAC. Le tout, pour une durée totale d'une heure à une heure et demie par participant.

Pour ce qui est de la constitution de notre population, nous avons ciblé un objectif de sept à huit étudiants au baccalauréat en enseignement s'identifiant comme autochtones. Ce choix s'explique d'abord par un facteur de proximité : l'UQAC étant notre université d'attache et nous avons déjà eu la chance de collaborer par le passé avec le Centre Nikanité, qui est en charge des étudiants autochtones sur le campus. En sélectionnant des étudiants au baccalauréat, on peut s'attendre à ce que notre échantillon ait touché au PFEQ dans la même décennie et ait vu sensiblement la même version des programmes d'histoire, ce qui nous offre un point de comparaison commun pour notre recherche. Finalement, la sélection d'étudiants en enseignement reposait surtout sur des facteurs de motivation quant à la participation à la recherche, puisqu'on peut s'attendre à ce que des personnes dans le domaine de l'éducation soient naturellement plus intéressées par un projet portant sur l'apprentissage.

Néanmoins, la nécessité d'élargir les critères de participation au projet s'est rapidement imposée, considérant que le taux de réponse des étudiants autochtones de l'UQAC était particulièrement faible (un seul répondant s'est manifesté lors de l'appel à tous) et que le critère selon lequel l'ensemble de l'échantillon devait être issu du baccalauréat en enseignement n'était pas fondamental à la qualité des données nécessaires à cette recherche. C'est pourquoi toute personne s'identifiant comme étant issue d'une culture autochtone a finalement été autorisée à participer, c'est là que nous avons recueilli la grande majorité des répondants (8 des 9) bien que certains répondants du centre d'amitié soient également étudiants à l'UQAC. Ce sont les nations innue et attikamek qui sont représentées à travers les répondants ici, quoiqu'il est impossible de faire une analyse par nation de par la disparité dans la représentation entre les deux nations (il y a une légère sous-représentation des

répondants non innus) et le fait que certains répondants aient omis d'identifier leur nation d'appartenance.

Finalement, nous n'avons aucune question afin d'établir un profil démographique détaillé. Ce qui fait en sorte qu'établir un profil précis quant à l'âge ou les spécificités du parcours académique des participants s'avère ardu, sans compter de la multiplicité des parcours et des expériences des volontaires. Néanmoins, l'échantillon ayant majoritairement suivi les programmes d'histoire de 2007, ou ceux d'avant 2007, cela offre des points communs intéressants quant à l'analyse des données collectées.

3.3.2 DU RESPECT DES PRINCIPES DE LA RECHERCHE AVEC LES PARTENAIRES EN MILIEU AUTOCHTONE

Soulignons que la recherche auprès de populations autochtones s'accompagne de son lot de défis, particulièrement lorsque le chercheur est pour sa part allochtone. En effet, elle exige un redoublement de prudence sur le plan de l'éthique, puisque le rapport entre personne autochtone et personne d'origine occidentale n'est pas exempt de l'héritage colonial (CGIPN, s. d.). Mais plus largement, il importe que le chercheur travaille avec respect et dans une notion de réciprocité avec les participants autochtones. En effet, il faut faire attention à ce que la recherche ne tombe pas dans une logique d'appropriation des savoirs traditionnels au profit de la recherche elle-même ou au profit du chercheur. Elle ne doit pas chercher à parler pour les personnes autochtones, mais plutôt leur offrir une occasion de prise de parole. Pour ce faire, nous avons soumis le projet à la fois au Centre Nikanité et au Centre d'amitié autochtone de Saguenay. De plus, chacun des verbatims a été envoyé aux participants, de sorte que ces derniers puissent les lire et demander des modifications ou des retraits

d'informations s'ils en ressentaient le besoin. Bien sûr, toute modification dénaturant le contenu du verbatim aurait été rejetée et le participant se serait plutôt vu offrir la possibilité d'être retiré du projet de recherche. Nous n'avons pas eu à recourir à une telle éventualité.

Comme pour tout travail de recherche fait auprès des Premières Nations, des arrangements particuliers ont donc été mis en place afin de s'assurer que la démarche se fasse dans le respect et puisse aussi leur bénéficier. Notre travail de recherche s'est fait avec l'aval du Centre Nikanité ainsi que du Centre d'amitié autochtone de Saguenay. Les ententes conclues avec ces deux centres prévoient :

1. La participation de la part du chercheur à une activité de sensibilisation à l'histoire autochtone.
2. La possibilité pour les répondants de réviser et corriger le contenu des verbatims avant leur analyse.
3. Une présentation des résultats de recherches aux participants ainsi qu'aux membres du Centre d'amitié une fois le projet de mémoire complété.

Soulignons que l'ensemble de ces dispositions se basent à la fois sur les demandes faites par les organismes partenaires du projet, les demandes du comité d'éthique de l'UQAC et les recommandations du Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations en matière de recherche auprès de populations autochtones au Canada.⁸

⁸ <https://fnigc.ca/splash/>

3.3.3 TERRAIN

La première séance de collecte de données s'est déroulée à l'UQAC avec la collaboration du Centre des Premières Nations Nikanité. Une entente définitive avait été conclue à l'hiver 2019 et conséquemment, la collecte s'est amorcée en date du 8 avril 2019. Le tout se déroulant au local K0-1090, c'est-à-dire au sein même du de la culture des peuples autochtones de l'UQAC. Par la suite, une deuxième séance de collecte s'est déroulée du 18 au 24 avril, au Centre d'amitié autochtone du Saguenay. Le tout en conformité avec l'entente prise auprès du centre. Dans un cas comme dans l'autre, les ententes n'ont pas affecté le traitement des résultats.

3.3.4 DÉROULEMENT

Nous avons pu amorcer le processus de recrutement des participants auprès du Centre des Premières Nations Nikanité et du Centre d'amitié autochtone du Saguenay une fois l'approbation du comité d'éthique obtenue (voir Annexe A). Le processus de recrutement, comme mentionné plus tôt, a connu quelques variations auprès de ces deux organismes. Grâce à leur soutien, nous avons fait la promotion de l'événement auprès de la population étudiante concernée, que ce soit via des affiches, via une tournée de classe, via courriels et via Facebook; l'objectif étant de les convier à remplir un formulaire papier sur l'heure du midi, le 8 avril 2019. Les personnes intéressées pourraient ainsi prendre rendez-vous sur place afin de réaliser l'entretien d'explicitation subséquemment. Dans les faits, nos espoirs quant à la participation ont été quelque peu déçus. En effet, une seule personne a participé au midi questionnaire, ce qui nous a forcés à envisager un plan B pour le reste de la collecte.

Nous avons donc élargi nos critères de recrutement. Si nous ciblions à l'origine des étudiants autochtones au baccalauréat en éducation, nous avons finalement décidé que toute personne issue d'une culture autochtone serait dorénavant admissible au projet. À la suggestion du Centre Nikanité et de la personne ayant participé au midi-questionnaire du 8 avril, nous avons pris contact avec le Centre d'amitié autochtone du Saguenay. Ces derniers se sont montrés d'une grande aide dans la promotion du projet auprès de leurs membres, ce qui nous a permis d'aller chercher huit participants supplémentaires. Dans un deuxième temps, nous avons modifié notre approche basée sur un questionnaire écrit doublé d'un entretien d'explicitation. En effet, nous avons rapidement constaté qu'une majorité de participants préféraient d'emblée répondre aux questions de manière orale, ce qui rendait la perspective d'un entretien d'explicitation un peu redondante. Quant aux participants qui ont souhaité remplir le questionnaire par écrit, nous leur avons tout de même offert l'occasion de participer à un entretien d'explicitation, mais aucun d'entre eux n'a trouvé le temps ou démontré l'intérêt d'y participer.

Bien qu'inhabituelle, nous croyons que cette hybridation entre le questionnaire et l'entretien d'explicitation nous a permis d'aller chercher l'essentiel des informations nécessaires à notre projet et représente un bond qualitatif intéressant, puisqu'au lieu de trois entrevues initialement prévues, le tout nous a permis d'en obtenir cinq.

Par ailleurs, le fait de travailler auprès de personnes autochtones pose déjà un certain défi en matière de recrutement. Considérant que les organisations autochtones contactées nous ont signifié qu'ils croulaient sous les demandes de projet, il est possible que le niveau de sollicitation auprès de communautés ou d'individus soit suffisamment élevé pour créer un

effet de saturation chez certains, ce qui est loin d'être favorable à une participation spontanée à un projet de recherche tel que le nôtre. Il est également possible que la relation de confiance préalable entre le chercheur et les participants soit un facteur d'importance. Soulignons qu'en ce sens, notre collaboration avec le Centre Nikanité et le Centre d'amitié autochtone nous a été d'un grand secours.

3.3.5 PARTICIPATION

Si, à l'origine, nous ciblions un total de quinze participants pour trois entretiens d'explicitations, notre échantillon final de neuf participants pour cinq entretiens nous semble néanmoins suffisamment intéressant pour aller de l'avant dans notre analyse des résultats. Si nous restons persuadés qu'une participation un peu plus élevée aurait été souhaitable, il reste que considérant qu'il s'agit d'une recherche exploratoire qualitative, se basant sur une analyse fine des dires des répondants et ne cherchant pas à généraliser les résultats, nous croyons que nous avons suffisamment de données pour procéder à l'analyse.

Une éventuelle recherche à plus large échelle cherchant à caractériser la perception du passé chez les Premières Nations en fonction du niveau d'éducation ou du niveau de vie pourrait sans doute s'avérer intéressante. Mais il ne s'agissait pas de notre mission ici. Car nous avons voulu faire un projet de recherche où les personnes concernées ont été exposées aux programmes d'histoire étrangers à leur culture d'appartenance, c'est-à-dire les programmes d'histoire tels que définis par le ministère de l'Éducation du Québec, et expliciter la relation que ces personnes entretiennent avec lesdits programmes.

3.3.6 TRAITEMENT DES DONNÉES

La présentation des données au chapitre 4 usera de différents tableaux et graphiques, notre motivation ici étant de rendre le plus limpide possible ce qui ressort des données recueillies. L'analyse des données s'est fait grâce à une relecture attentive des entretiens et à une codification sur QDA miner.

En effet, les données recueillies sont analysées à l'aide de catégorisation émergente, lorsque la variété de réponses l'impose, ou via une catégorisation préétablie par les choix de réponses associée aux questions. Le tout à la lumière de différents modèles théoriques de la conception du passé, tout en cherchant à répondre aux objectifs de recherche. Dans le cadre de l'objectif 1, on analyse les données à l'aune de la conscience historique telle que définie par Seixas (2004, 2011, 2013, 2015), Duquette (2010, 2011, 2012, 2018), Rüsen (2004, 2012) et Létourneau (2002, 2006, 2008, 2014, 2016) ; de même que la relation au passé propre aux cultures autochtones telle que caractérisée par Marker (2011), Nabokov (2002) et Vincent (2003). L'analyse en lien avec l'objectif 2 comparera pour sa part les réponses des participants avec les programmes et tentera de voir si le phénomène de distanciation vis-à-vis celui-ci se manifeste comme l'avaient observé Wertsch et Znaniecki. Finalement, l'objectif 3 découle naturellement en fonction des analyses précédentes.

3.4 RETOUR SUR LE CHAPITRE

Bien ancré dans un paradigme de recherche qualitative, nous croyons que ce projet a offert à la fois été une occasion de prise de parole pour les répondants issus de cultures autochtones et une occasion pour le milieu académique occidental de réfléchir aux limites de ses outils d'analyses quant à la conscience historique.

Dans le prochain chapitre, les réponses des participants seront présentées de manière exhaustive et imagée sous la forme de tableaux. De plus, l'explicitation des réponses offertes par les participants viendra enrichir et contextualiser les données, permettant de mieux comprendre ce qui s'en dégage et d'en faciliter l'analyse lors du chapitre 5.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

Afin de répondre à notre question de recherche « Comment se caractérise la conscience historique des individus autochtones ayant complété des programmes d'histoire tels que conçu par le ministère de l'Éducation du Québec ? », des données ont été recueillies auprès de neuf participants issus des cultures autochtones innue et attikamek. Afin de faciliter la lecture des résultats, ces derniers seront présentés sous la forme de tableaux synthèses. Puis, une brève analyse appuyée par les justifications fournies par les répondantes sera effectuée. Le tout permettra ainsi de mettre la table en vue de la discussion au chapitre 5.

4.1 QUESTION 1 : LES ÉVÉNEMENTS OU ÉLÉMENTS LES PLUS IMPORTANTS DANS L'HISTOIRE DE VOTRE SOCIÉTÉ

À la question 1 (voir la figure 5), il a été demandé aux participants de nommer une dizaine d'événements ou d'éléments jugés importants lors de la construction de l'histoire de leur société. Même si aucune justification n'a été demandée à travers le questionnaire pour cette question⁹, certains répondants ont tout de même fourni une explication à leur réponse. Dans le cas du répondant 9, un accord spécifique a été pris avec ce dernier afin de ne pas transcrire la portion de l'entretien concernant les savoirs traditionnels. Il nous a cependant été possible d'en résumer les grandes lignes.

⁹ Considérant que le français n'était pas forcément la langue maternelle de l'ensemble des répondants, nous avons fait un compromis afin d'alléger le déroulement du questionnaire. Aussi, aucune justification de réponse n'a été demandée à la question 1, puisque les questions subséquentes permettaient d'aborder cet aspect.

Figure 5 : Question 1

Question 1 : Selon vous, quels sont les 10 événements/éléments les plus importants dans l'histoire de votre société?

En compilant les résultats obtenus, il a été possible de les regrouper en grandes catégories. Cette catégorisation est mixte : elle s'inspire à la fois de la démarche de catégorisation thématique faite par Létourneau & Caritey (2008), sur la précision des apprentissages et des connaissances telle que définie dans le PFEQ (MELS, 2011 et 2017), mais aussi sur une catégorisation émergente en fonction des différentes occurrences présentes dans les réponses des répondants. L'ensemble des réponses fournies par les répondants sont disponibles en annexe.

Figure 5.1 : Catégorisation de Létourneau et Caritey (2008)

Présence des Amérindiens	Mention de Christophe Colomb	Venue de Jacques Cartier
Établissement en 1608	Fondation de Trois-Rivières	Fondation de Montréal
Présence de contenus liés à la colonisation et à la société	Contenus liés aux relations Européens-Amérindiens	Rapport de force Français-Anglais
Traité de Paris	Proclamation royale	Acte de Québec
Révolution américaine	Création du Bas-Canada	Rébellions de 1837-1838
Union des deux Canadas	Fondation du Canada	Première Guerre mondiale
Crise économique	Deuxième Guerre mondiale	Époque de Duplessis
Révolution tranquille	Crise d'octobre	Mention du Parti Québécois
Référendum(s)	Présence du thème du « Progrès »	Présence du thème « Condition féminine »

Présence du thème « Affirmation du Québec »	Présence du thème « Rapports politico- sociolinguistiques »	Présence d'éléments sociaux
--	---	-----------------------------

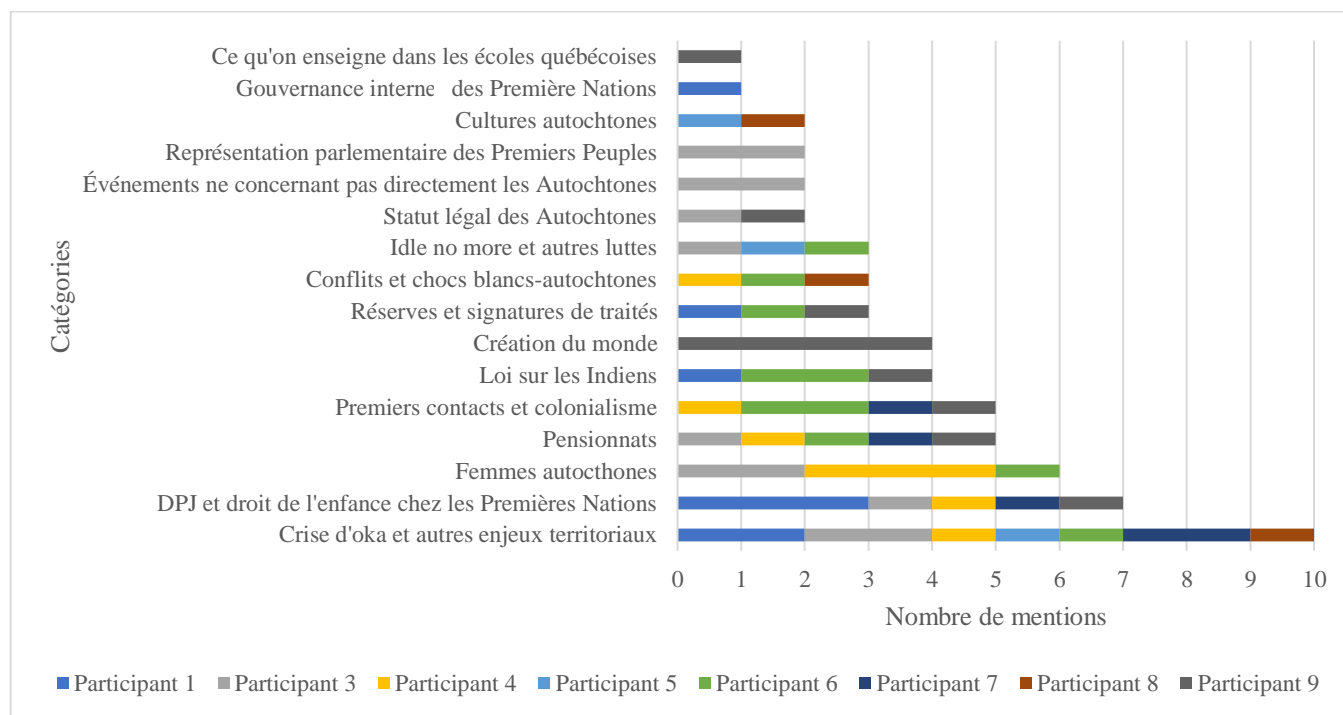
Certains événements spécifiques ont eu droit à leur catégorie à part entière, parce qu'ils semblaient suffisamment importants en eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils ont été mentionnés à plusieurs reprises ou de manière assez marquante dans les différents récits pour mériter leur propre catégorie. Ce fut notamment le cas des pensionnats indiens. Il est possible d'observer l'ensemble des catégories ci-dessous.

1. Ce qu'on enseigne dans les écoles québécoises
2. Gouvernance interne des Premières Nations
3. Cultures autochtones
4. Représentation parlementaire des Premiers Peuples
5. Événements ne concernant pas directement les Autochtones
6. Statut légal des Autochtones
7. Idle no more et autres luttes
8. Conflits et chocs Blancs-Autochtones
9. Réserves et signatures de traités
10. Création du monde
11. Loi sur les Indiens
12. Premiers contacts et colonialisme
13. Pensionnats
14. Femmes autochtones

15. DPJ et droit de l'enfance chez les Premières Nations

16. Crise d'Oka et autres enjeux territoriaux

Figure 5.2 : Fréquence des réponses par catégorie



Comme nous pouvons le constater ci-haut à la figure 4.2, les événements concernant l'histoire autochtone sont largement dominants chez la totalité des répondants. Seul le répondant 3 a intégré des éléments ne concernant pas directement l'histoire autochtone, soit l'élection du président américain Barack Obama et la naissance de ses propres enfants. Dans l'ensemble des événements et des éléments nommés, près de 96% des réponses font référence directement aux Premières Nations.

Il est possible de relever une importante variation dans les catégories se dégageant des réponses d'un participant à l'autre. Par exemple, on peut voir que le répondant 1 semble particulièrement sensible à l'égard des enjeux concernant les droits des enfants autochtones,

tandis que le répondant 9 se concentre davantage sur la création du monde selon les savoirs traditionnels (figure 4.2). Cette variation n'exclut pas pour autant la prédominance de certaines catégories. En effet, les éléments et événements les plus récurrents tournent autour des droits territoriaux (10 mentions), des droits des enfants autochtones (7), des pensionnats (5) et du statut des femmes autochtones (6), en particulier les femmes et filles autochtones disparues ou assassinées et finalement, les premiers contacts et le colonialisme (5).

Les répondants 4, 7, 8 et 9 ayant explicité leurs réponses, il est possible de s'y attarder et ainsi mieux comprendre leurs choix. Il importe de mentionner que conformément à l'accord spécifique pris avec le répondant 9, ses propos seront rapportés de manière sommaire.

Pour le répondant 4, l'impact des événements historiques sur la situation actuelle des populations autochtones au pays semble être le facteur déterminant quant à la construction de son récit. En effet, en mentionnant la distribution de couvertures contaminées par les autorités coloniales aux nations autochtones, il a tracé un lien entre le passé et le présent, en affirmant que cet événement « a quand même un lien fort avec notre rapport au système de santé ». Il relève également le « gros impact » de la crise entourant les relations entre la police et les femmes autochtones à Val-d'Or, tout en soulignant plus tard que l'ensemble des événements qu'il a retenus a été sélectionné du fait de leur importance dans la « prise de position » des Premières Nations. Son récit semble donc être construit à partir d'enjeux présents, avec les événements passés qui servent à contextualiser ce qui se passe de nos jours.

Le répondant 7 semble pour sa part puiser dans son expérience personnelle pour la construction de son récit. Il a parlé de sa difficulté à pardonner au « gouvernement blanc » la

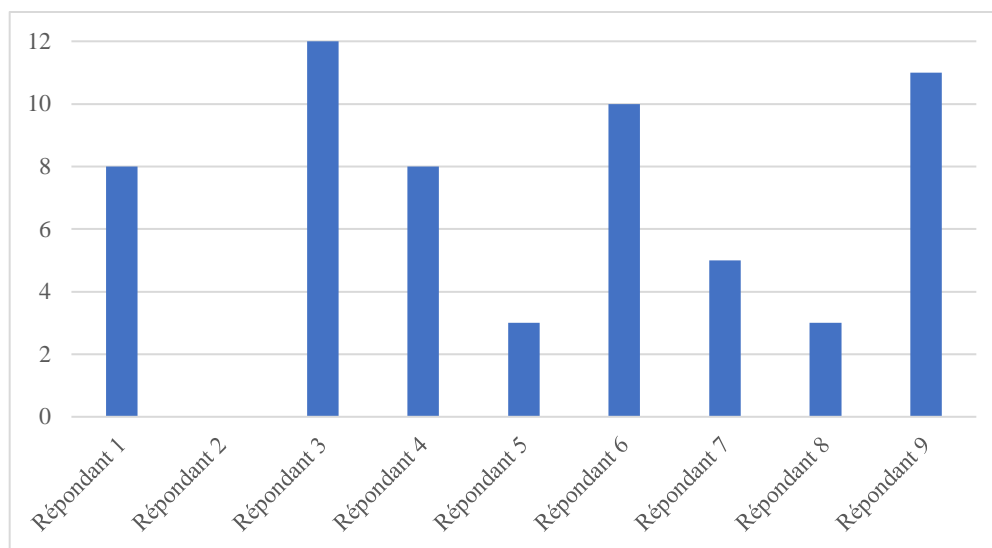
mise en œuvre des pensionnats. Il a dit avoir « juste ça en tête » dans le moment, mentionnant que la compensation récemment accordée aux survivants, en particulier à son père : « c'est comme s'ils voulaient le détruire encore ». Il a également fait mention de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), en reconnaissant le caractère contemporain de cet élément : « la DPJ, encore aujourd'hui [représente un enjeu] pour les Autochtones ».

Pour ce qui est du répondant 8, ce dernier semble surtout se soucier de la représentation autochtone dans les cours d'histoire à l'école ou plus particulièrement dans les cours d'histoire destinés aux Premières Nations : « C'est sûr que l'on parle de la crise d'Oka, elle est quand même assez récente, très populaire aussi. Mais je trouve que la crise d'Oka, elle est mal vue! Il faudrait qu'elle soit plus détaillée, qu'elle soit adaptée aux Premières Nations ». De plus, le répondant se réfère à ses cours d'histoire de niveau secondaire pour constituer son récit tout en soulignant les faiblesses de ce dernier par rapport aux nations autochtones du Québec : « Moi dans mes souvenirs, au secondaire, j'avais appris [la géographie du Québec], les villes, etc. Mais bien souvent, on ne précise pas les communautés [autochtones] ». Un peu plus tard, toujours à propos des cours d'histoire au secondaire et des 11 nations autochtones présentes au Québec, il a ajouté : « On voit des couleurs sur une carte, mais on ne voit même pas le nom de chaque communauté! ».

Finalement, le répondant 9 construit son récit autour des savoirs traditionnels qui lui ont été transmis oralement par des Aînés. Pour lui, ces savoirs reposent sur des critères de crédibilité nécessaires à cette transmission et il parle des défis entourant la conciliation de la tradition orale avec la tradition écrite.

Outre les différences entre le type d'événements priorisés par chacun des répondants, il convient de souligner la quantité d'événements ou d'éléments mentionnés par chacun des répondants, allant de 0 à 12, tel qu'illustré à la figure 4.3.

Figure 5.3 : Nombre d'événements mentionnés par les répondants.



En effet, certains participants (3 et 9) ont fourni plus d'éléments de réponses que les dix demandés, tandis que d'autres (5 et 8) n'en ont fourni que trois. Finalement, bien que le répondant 2 – qui a seulement complété le questionnaire à l'écrit – ait refusé de fournir une réponse à la première question, ce dernier a pris la peine de justifier sa décision en expliquant que : « Les événements historiques auxquels je pense (Jacques Cartier, fondation de Québec, etc.) m'importent peu ».

4.1.1 RETOUR SUR LA QUESTION 1

En somme, la question 1 révèle que, malgré une différence marquée quant au contenu des divers récits des répondants, une tendance demeure : l'ensemble des répondants ont ancré leur récit dans une perspective autochtone, c'est-à-dire qu'ils s'en tiennent à une narration

concernant les Premières Nations (avec des événements comme les crises de Val-d'Or et d'Oka, le colonialisme, etc.). Certains ont même présenté une perspective spécifiquement liée à leur communauté d'attache (avec des événements comme la fête innue de Pessamit, les inondations d'Opitciwan, etc.). Ce qui nous amène à notre dernière observation, soit qu'aucun des événements ou éléments mentionnés ne place le Québec ou le Canada comme communauté d'appartenance.

4.2 QUESTION 2 : SITUER L'HISTOIRE DANS L'ESPACE

La question 2 porte sur le passé sous l'angle de sa situation dans l'espace : les répondants devaient encercler le ou les endroits où s'est déroulée la majorité des événements dans le cadre d'un récit du passé de leur société. L'ensemble des schémas réalisés par les répondants sont disponibles en annexe. Les réponses ont été regroupées en quatre catégories par souci de clarté. Ces catégories sont : l'État-nation, le territoire ancestral, l'Île de la tortue, le monde, elles sont détaillées un peu plus bas, mais on peut mentionner qu'elles ont été créées en se basant sur les réponses fournies par les répondants, mais aussi en s'inspirant d'une conception plus occidentale de l'histoire, dans le cas de la première catégorie.

Figure 6 : Question 2

Question 2 : L'histoire se déroule toujours sur un territoire. Si on vous demandait d'écrire l'histoire de votre société, sur quel territoire se déroulerait-elle en majorité?

Cinq cartes sont mises à votre disposition, utilisez celle(s) de votre choix pour encercler le ou les endroits importants. Libre à vous d'en utiliser une seule ou plusieurs, selon les besoins.

Carte 1 de 5



Figure 6.1 : Exemple à partir de la réponse du répondant 5

Question 2



Avant toute chose, il convient de mentionner que le nombre de réponses est plus élevé que le nombre de participants, puisque le répondant 9 a fait le choix de situer l'action à deux niveaux, c'est-à-dire à la fois au niveau du territoire ancestral et au niveau de l'Île de la Tortue. Maintenant cette précision faite, nous pouvons passer à la description détaillée de notre classification des réponses.

La première catégorie, que nous appelons « État-nation », correspond à une délimitation du territoire en fonction de frontières administratives ou étatiques établies. Il peut s'agir de la frontière du Québec, du Canada où même d'une division régionale prédéterminée (les régions administratives du Québec, par exemple). Bien qu'aucune des réponses fournies ne rentre dans cette catégorie, nous jugions important de la définir. En effet, comme le souligne une étude faite par Carratero & Kriger (2011) auprès d'élèves argentins, il semble que la représentation historique d'une population soit généralement ancrée dans le cadre de l'État-nation comme théâtre de l'histoire nationale aux yeux de répondants non autochtones et que beaucoup d'entre eux situent les populations issues des Premières Nations comme les premiers habitants d'un pays.

La seconde catégorie, que nous désignons comme celle du « territoire ancestral », réfère quant à elle à un ensemble territorial délimité par les frontières plus ou moins historiques d'une communauté, nation ou famille linguistique autochtone. Soulignons qu'aucune distinction entre un territoire ancestral cédé ou non cédé n'est faite dans le cadre de cette recherche. En s'intéressant de manière plus spécifique aux raisons derrière les réponses des participants, on peut remarquer chez ceux qui ont choisi un territoire ancestral comme théâtre du passé la volonté assumée de centrer le récit autour de leur nation d'attache. Par exemple, le répondant 5 explique que la zone qu'il a fait le choix d'encercler est liée à « l'histoire de ma nation », bien qu'il ne conçoive pas cette histoire comme en étant une en vase clos, car il mentionne qu'il « [encerclerait] aussi le Québec, parce qu'il y avait des Innus, des Attikameks. C'est là que tout ça a commencé ». De son côté, le répondant 8 divise le territoire québécois entre le territoire algonquien et iroquoien, ce qui est plus proche du PFEQ.

La troisième catégorie est pour sa part baptisée « l'Île de la Tortue », ce qui correspond aujourd'hui plus ou moins à l'ensemble de l'Amérique du Nord. La raison pour laquelle cette catégorie ne porte pas simplement le nom du continent est que tous les participants ayant encerclé ce territoire l'ont désigné sous le nom de l'Île de la Tortue. Le répondant 4, demande avant toute chose si la société dont il est question dans la question est « la nation du Québec ou de ma nation à moi? ». Une fois que nous lui avons précisé qu'il pouvait interpréter la question comme il l'entendait, il fait le choix d'encercler l'ensemble du continent en le désignant comme l'Île de la Tortue et en mentionnant que ça lui « fait quelque chose de voir que l'on est séparé. Moi, j'aimerais ça que tout le monde soit ensemble et non : “Toi, tu es un Attikamek, toi, tu es un Mohawk, toi tu es...” ». « Avant l'arrivée de tout le monde, c'était ça notre territoire », a-t-il ajouté, en insistant sur l'importance de la collaboration entre les nations autochtones afin de défendre leurs droits. Le répondant 9, pour sa part, a précisé que l'Île de la Tortue doit être considérée comme étant sans frontières.

Finalement, notre dernière catégorie englobe le monde entier. Cette catégorie est applicable lorsqu'un répondant désigne l'ensemble de la planète comme théâtre du passé. Seul le répondant 7 a fait ce choix et il a justifié sa réponse en mentionnant les origines asiatiques des populations autochtones, mais aussi les origines communes de l'ensemble de l'humanité : « Ça serait tout ça [encerclant la carte du monde]. Parce que même si on est des Asiatiques, nous sommes tous parents »¹⁰. En parallèle, le répondant a insisté sur les rapports de domination imposés par les Blancs aux autres nations, et ce, jusqu'à nos jours : « les

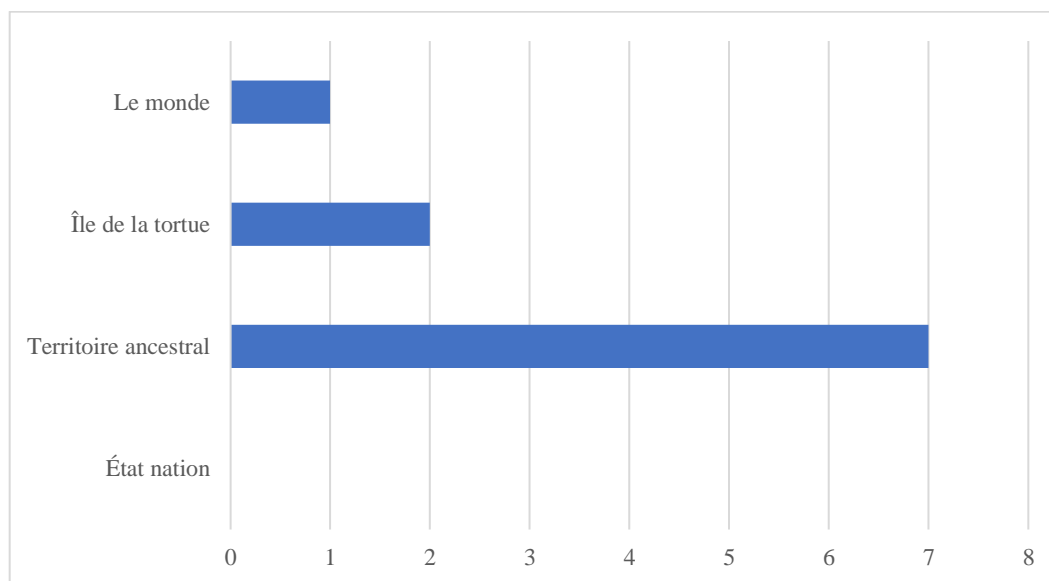
¹⁰ Il est à mentionner que selon Marker (2011), ce n'est pas toutes les personnes issues de cultures autochtones qui adhèrent à la théorie de la traversée du détroit de Béringie. En effet, cette dernière est parfois considérée comme une vision occidentale pouvant délégitimer la présence ancestrale des Premières Nations en Amérique.

Blancs, ce sont des envahisseurs. Ils ont envahi les Noirs, les Asiatiques. C'est eux qui dirigent maintenant la Terre ».

Figure 6.2 : Choix détaillé par participant

Participants	1	2	3	4	5	6	7	8	9
État-nation									
Territoire ancestral	x	x	x		x	x		x	x
Île de la Tortue				x					x
Le monde							x		

Figure 6.3 : Total des réponses par catégorie



4.2.1 RETOUR SUR LA QUESTION 2

La question 2 semble mettre en évidence que pour les personnes issues de culture innue ou attikamek, la territorialité du passé ne s'accorde pas avec la conception de l'État-nation telle que définie à la fois par le PFEQ et une partie de l'historiographie occidentale. En effet, pour une vaste majorité des répondants (7/9), un territoire ancestral est le choix privilégié. Le contraste est d'autant plus frappant lorsque l'on compare une telle conception du territoire avec le cours d'histoire du Québec et du Canada tel que donné au deuxième cycle du secondaire, qui, de par les contenus le composant, est définitivement ancré dans une logique d'État-nation. Il semble donc y avoir ici un rejet de l'histoire telle qu'apprise à l'école aux profits d'une histoire plus ancrée dans l'identité des répondants.

4.3 QUESTION 3 : DE LA CRÉDIBILITÉ DES SOURCES HISTORIQUES

La question 3 appelle les répondants à évaluer le niveau de crédibilité accordée aux différentes sources d'information permettant d'appréhender le passé. Au nombre de trois, ces sources sont un récit oral traditionnel innu, le journal de Samuel de Champlain et finalement un article de Wikipédia. Leur crédibilité devait être évaluée sur une échelle de 1 à 5, les répondants avaient par la suite justifié leur interprétation.

Figure 7 : Visualisation de la question 3

Question 3 : Quel niveau de crédibilité accordez-vous aux sources historiques suivantes?

Évaluez les sources en les notant sur 5, 1 étant très peu crédible et 5 étant très crédible.

Uepishtikueiau, un récit traditionnel innu, transmis oralement sur plusieurs générations, où sont relatées les relations entre le peuple innu et les premiers colons français ayant fondé la ville de Québec.	Le journal authentifié de Samuel de Champlain. Où il relate différents événements s'étant déroulés dans la colonie française dans les derniers mois.	Un article Wikipédia portant sur la fondation de la ville de Québec,
/5	/5	/5

Figure 7.1 : Niveau de crédibilité accordé aux sources par participant

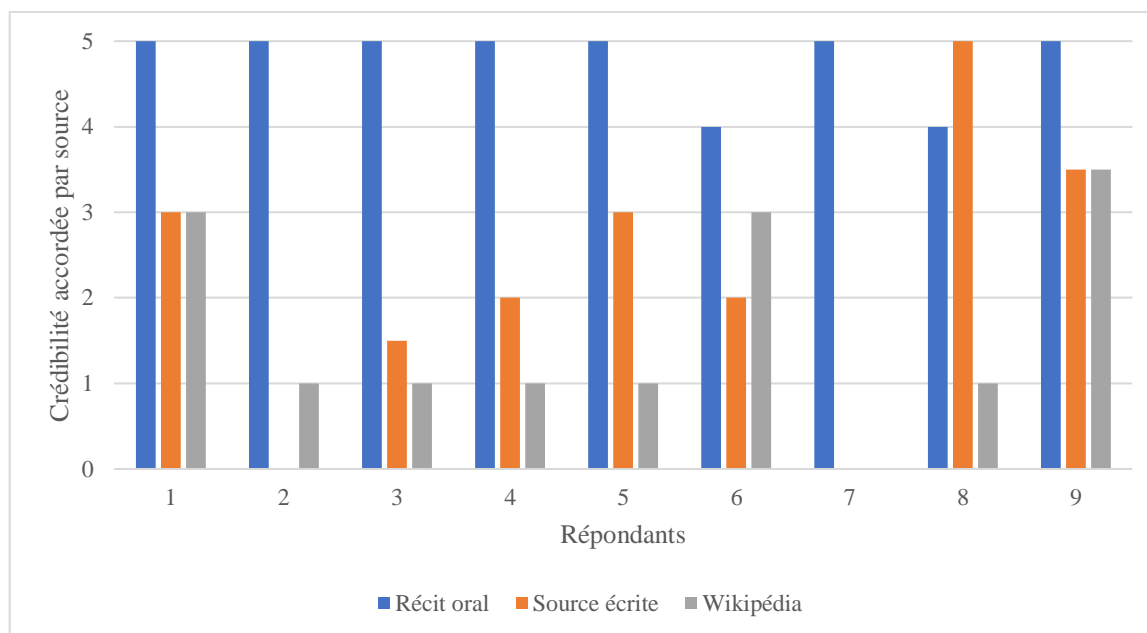


Figure 7.2 : Niveau de crédibilité accordé aux sources par participants, avec moyenne

	Moyenne	Valeur la plus haute	Valeur la plus basse
Récit oral	4,78	5	4
Source écrite	2,22	5	0
Wikipédia	1,61	3,5	0

Comme on peut le voir aux figures 7.1 et 7.2, le récit oral est généralement considéré comme la source historique la plus crédible du lot, avec une moyenne de 4.78/5, et un score de 5/5 accordé par 7 des 9 participants. Parmi ceux ayant accordé la note maximale à la source orale, le répondant 2 s'explique ainsi :

Le récit, je ne sais pas pourquoi, mais j'ai une confiance au récit des Aînés chez les peuples autochtones. On a toujours été des peuples modestes, mais aussi, des personnes, comment dire ? Résilientes! Les intentions n'étaient pas en mal, elles sont

plus respectueuses comme manière d'être, on y retrouve une volonté de partager les savoirs.

Pour le répondant 4, bien que certains éléments dans le récit traditionnel n'auraient « pas d'allure » à ses yeux, sa relation de confiance reste intacte :

On est de tradition orale, ce qui faisait que ça se passait souvent par le conte et les légendes. Même si ça n'a pas d'allure ce qui y est conté, j'y crois, c'est véridique. Comme je l'ai dit, la transmission des savoirs se faisait à l'oral, c'était souvent par les Aînés. Et puis le respect que moi je porte aux Aînés, il est très, très, très intense. Je n'irais jamais douter de ce que nos Aînés se transmettent de génération en génération, c'est pour ça que moi, de la crédibilité pour le récit traditionnel, elle serait de 5/5.

Pour le répondant 9, les critères de crédibilité d'un récit oral (respect du vocabulaire et de la langue, respect des Aînés, etc.) sont évoqués pour justifier le niveau de confiance accordé à la source.

De l'ensemble des répondants, seuls les participants 6 et 8 ne lui ont pas accordé une note parfaite, en lui donnant plutôt un 4/5. Pour le répondant 6, la source orale reste tout de même la plus crédible du lot, reposant sur l'ancienneté de la pratique : « c'est la transmission orale, ça l'a toujours été comme ça ». Le tout se combinant avec un souci du respect des mots afin de ne pas causer d'erreur d'interprétation :

Oui, comme je te l'ai dit, c'est la transmission orale, ça l'a toujours été comme ça. Et puis, c'est important, que lorsque l'on traduit, il faut les mots tels quels, pour ne pas avoir de mauvaise interprétation.

Des deux répondants n'ayant pas donné une note parfaite à cette source, seul le répondant 8 la place en deuxième position, derrière la source écrite, à laquelle il accorde 5/5. Il semble concilier sa relation de confiance vis-à-vis le récit traditionnel avec les critères de crédibilité de sources tels qu'appris à l'université :

Tandis que la première case, tu sais, c'est oral. Sauf que, chez les Premières Nations, tout ce qui se fait à l'oral, de par mon vécu, tu ne peux pas dire n'importe quoi. Surtout si c'est des rencontres, ou peu importe, il faut que tu sois clair, le plus juste possible. Donc, c'est pour ça que j'ai mis un 4. Mais ça reste que ce n'est pas un journal. Le journal, il est plus noir sur blanc! Il est sur papier! Mais à l'oral, ça peut changer.

La crédibilité de la source écrite se situe dans une moyenne de 2.22/5, faisant à peine mieux que Wikipédia avec 1.61/5 (figure 12.1). Rappelons que la question proposait une échelle de crédibilité allant de 1 à 5, mais que certains répondants (2 et 7) ont fait le choix d'accorder 0 à la source écrite (par deux fois) et/ou à Wikipédia (une fois). Ce qui laisse deviner un très faible niveau de confiance vis-à-vis ces sources. Le contraste est d'autant plus frappant puisque ces deux participants ont accordé 5/5 au récit traditionnel innu.

Concernant le journal de Champlain, c'est souvent au niveau de l'intention ou des biais de l'auteur que le déficit de confiance se manifeste :

Pour Samuel [de Champlain] il avait des intentions en venant ici et ça l'a certainement teinté son journal authentifié [...] il devait parler négativement des Premières Nations. Parce que pour lui c'était un problème à résoudre - répondant 2.

[...] pour Samuel de Champlain, il pouvait bien écrire ce qu'il voulait dans son journal, sa propre vision et sa perception. Il n'a pas vécu tant d'années ici [...] on le voit dans les livres d'histoire ce qui a été raconté par les colons, c'était comme un peu biaisé - répondant 4.

Pour lui, je me dis, ça devait être surprenant de voir d'autres personnes. Ce qui ne s'attendait pas à un autre style de civilisation, il devait être vraiment [surpris] – répondant 5

Mais aussi au niveau du support en lui-même : « Le journal, ça je me dis que n'ont peut pas vraiment prouver que c'est vraiment ça, quelqu'un peut en créer un de même » - répondant

Du côté de Wikipédia, le manque de confiance en la source repose en partie sur des problèmes liés à la nature collaborative du site :

C'est sûr que Wikipédia on ne sait pas qui sont les auteurs, peu importe la personne, on ne sait pas s'il travaille dans l'histoire. - répondant 8.

Wikipédia c'est Wikipédia! Je ne me fis jamais là-dessus, je vais souvent aller voir les sources en bas - répondant 4.

L'écrit semble donc plus sensible aux biais de l'auteur que l'oral, si certaines critiques des répondants vis-à-vis les sources écrites pouvaient être formulées par des allochtones, il est fort probable que les critères de fiabilités entourant la transmission orale auraient été autres et n'aurait pas été aussi jugé favorablement par rapport aux deux autres sources.

4.3.1 RETOUR SUR LA QUESTION 3

La question 3 révèle à quel point les participants à cette étude exploratoire ont un attachement profond envers la transmission orale, mais aussi à quel point ceux-ci la placent au centre de leur culture d'attache. La source écrite, pourtant hautement considérée en histoire occidentale – après tout, ne dit-on pas qu'avant l'invention de l'écriture, on parle de préhistoire? – semble occuper une place beaucoup plus marginale dans l'esprit des participants, jouissant d'un rapport de confiance beaucoup plus faible, Wikipédia loge sensiblement à la même enseigne, avec un niveau de confiance légèrement plus faible, sauf pour les répondants 2 et 6, qui lui ont accordé dans ce cas-ci une plus haute crédibilité qu'à la source écrite.

4.4 QUESTION 4 : LA CONCEPTION DU TEMPS

La question 4 invitait les répondants à s'exprimer sur la linéarité du temps à l'aide de différents schémas. Cinq modèles de ligne du temps, tous accompagnés d'un énoncé les

décrivant, étaient proposés. Un sixième choix de réponse laissait aux participants l'opportunité de dessiner leur propre schéma, dans l'éventualité où aucun des modèles proposés ne corresponde à leur conception du passé.

Figure 8 : Question 4


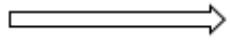
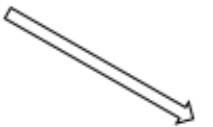
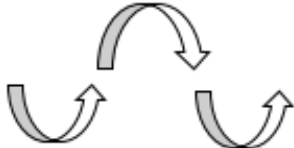
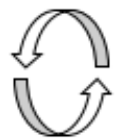
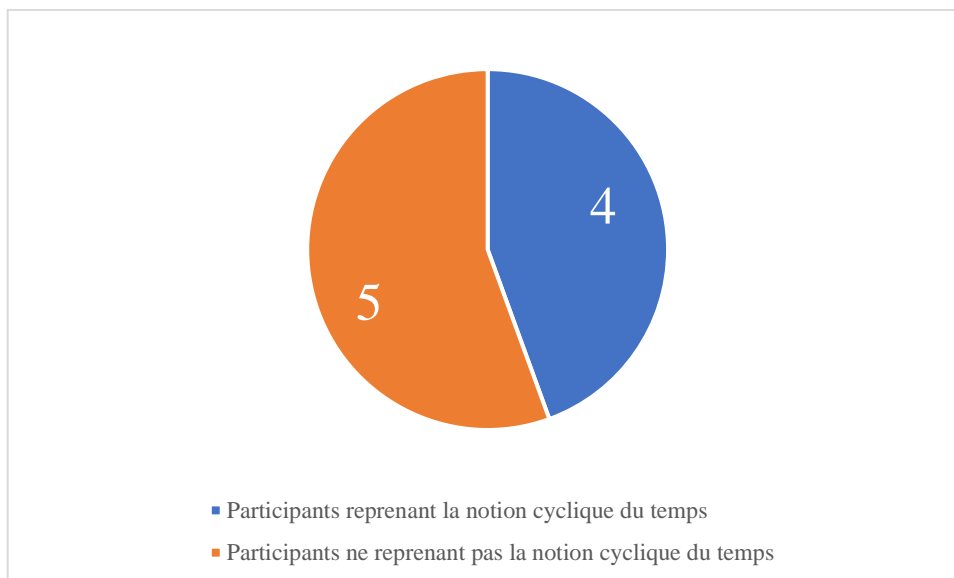
<p>Question 4 : Beaucoup se représentent l'histoire comme une ligne du temps. Laquelle des lignes illustrées ci-dessous représente selon vous le fil de l'histoire? Choisissez l'un des schémas et justifiez votre réponse.</p>	
Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps.	
Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps	
Les choses se sont dégradées avec le temps.	
Les choses vont d'un extrême à l'autre.	
Les choses font écho au passé ou se répètent, le cours du temps est cyclique.	
Aucune de ces réponses (dessinez votre propre schéma).	

Figure 8.1 : Choix détaillés par participant

Question 4									
Participants	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps.		x		x					
Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps								x	
Les choses se sont dégradées avec le temps.									
Les choses vont d'un extrême à l'autre.	x		x			x			
Les choses font écho au passé ou se répètent, le cours du temps est cyclique.			x	x					
Aucune de ces réponses (dessinez votre propre schéma)					x		x		x
Ligne du temps reprenant la notion cyclique du temps (en jaune)	4								

Les réponses obtenues peuvent se diviser en deux grandes catégories, les lignes du temps reprenant une notion cyclique du temps et les lignes du temps qui reprennent une vision linéaire du temps. Cette classification est inspirée par Marker (2011), qui affirme que dans la conception du passé chez les Premières Nations, le temps est perçu comme un cycle faisant écho au passé : « *a getting later of everthing that has ever been done* » (Marker, 2011, citant Whorf 1997), ce qui diffère de la conception linéaire du temps s'inscrivant dans une conception occidentale du passé (Marker, 2011).

Figure 8.2 : Proportion de participants reprenant la notion cyclique du temps



Comme on peut le constater aux figures 8.1 et 8.2, cinq des neuf répondants ont adhéré à des conceptions linéaires du temps. Seul le répondant 2 a exclusivement choisi la ligne ascendante associée à l'affirmation selon laquelle les choses vont en s'améliorant à travers le temps, sans la combiner à une autre conception du passé. Pour lui, le choix de la ligne du temps ascendante s'explique ainsi :

Parce qu'il y a des erreurs qui se sont faites dans le passé qui ne sont plus. Du positif arrive pour les Premières Nations, des innovations sont créées pour le bien des Premières Nations, on a beaucoup de beaux projets en soutien et pour le bien qui arrivent [comme Nikanité, le Centre d'amitié autochtone, etc.]. La perception des gens s'améliore, les pensionnats n'arriveront plus jamais. Les préjugés sont moins présents. On peut parler de changements positifs, je crois. Au niveau politique je suis moins certain. Beaucoup de promesses ne sont pas tenues.

Quant à la ligne plane qui illustre que les choses ont plus ou moins changé à travers le temps, elle a seulement été retenue par le répondant 8, qui explique sa réponse à l'aide de sa connaissance académique de l'histoire, bien qu'il s'en montre critique : « Parce que c'est ce

qui a toujours été enseigné dans les écoles... Je pense que peut-être qu'on devrait proposer d'autres lignes du temps que celle qui a toujours été montrée dans les livres! »

En demandant au répondant 8 s'il était en mesure de nous fournir une réponse qui lui serait plus personnelle, il répond: « La méthode qu'on m'a enseignée, c'est sûr que je vais la reprendre. Si je n'ai pas d'autre méthode, pourquoi j'irais dans une autre ligne? Donc, c'est pour ça. »

Selon le schéma dessiné par le répondant 7, le cours du passé va fortement dans le négatif avant de remonter légèrement. Pour lui, le tout s'explique de la manière suivante : le négatif représente « ce qu'ils [les Premières Nations] ont vécu, les malheurs ». Puis, le trait remontant légèrement représente « les petites affaires que les gens veulent changer » : « J'ai rencontré des jeunes militants, c'est beaucoup d'organismes qui commencent à connaître les Autochtones, ils donnent des formations pour comment parler aux Autochtones. Ça me rend enthousiaste. »

Lorsque l'on cherche des références à la notion cyclique du temps au sein des réponses personnalisées comprenant plus d'un choix de modèle et/ou un dessin original, il est possible de constater que chacun des répondants a sa manière bien à lui d'intégrer la circularité du temps dans sa réponse. Le répondant 3, qui a sélectionné la ligne allant d'un extrême à l'autre en plus de la ligne circulaire, s'explique ainsi : « Je crois que les choses vont d'un extrême à l'autre pour ensuite trouver place dans le cercle »

Pour ce qui est du répondant 4, il a sélectionné les lignes ascendante et circulaire. Le cercle représenterait la situation actuelle chez les Premières Nations :

Pour l'instant, je dirais que c'est ça, parce que tous les traumatismes qu'on a subis, qu'on a eus, ont toujours lieu maintenant. Il y a des événements qui reviennent pis qui... Ça ressemble beaucoup à ça et je me dis, on s'en va vers la guérison [...] avec la nouvelle génération qui va être plus informée, on s'en va vers quelque chose de beau.

Le tout évoluant selon lui vers quelque chose de différent (la ligne ascendante), vers l'espérance :

[pointant la ligne allant d'un extrême à l'autre] J'imagine que celui-ci indique, ça va bien, ça va mal, ça va bien, ça va mal. J'espère qu'on va s'en aller vers là [la ligne ascendante] avec nos générations qui sont un peu plus informées. [...] C'est en fréquentant le Centre d'amitié que j'ai commencé à me dire : "Tu n'as pas à avoir honte, prends ta place. Tu as le droit autant qu'un allochtone de prendre ta place". Nos jeunes sont plus sensibilisés à ça. Moi, mes filles, je leur dis tout le temps : "sois fière, tu sais si quelqu'un te dit quelque chose, dis-lui, je suis pareil comme toi! On n'est pas sale, on n'est pas plein de poux", comme c'était véhiculé avant. Ça fait que c'est pour ça, présentement, peut-être qu'on est là [pointe le cercle], mais on s'en va vers là [flèche ascendante]. On espère.

En ce qui concerne le répondant 5, le schéma de son cru combine la ligne allant d'un extrême à l'autre et la ligne circulaire :

Bien, celle de l'extrême à l'autre, on s'entend que l'histoire des Premières Nations n'était pas de même ni de même [pointe les autres flèches illustrées], mais plutôt comme ça [dessine une ligne en zigzag], et toujours comme un cercle qui recommence. Je choisis ça parce que, la vie n'était pas rose tout le temps. Et la raison que je prends, comme, exemple, la crise d'Oka ou Idle no more, ce sont des choses qu'on se bat pour avoir des droits. Des droits qu'on a perdus. Et avec la loi sur les Indiens qui contrôlait notre vie et avec le temps, on s'est battus beaucoup, de peine et de misère pis on est toujours aussi résilients et c'est pour ça que je choisis d'un extrême à l'autre. Pour ce qui est du cercle, pourquoi? Eh bien, on dirait qu'il y a toujours de quoi de répétitif qui nous arrive. Comme, comment je pourrais dire? Un exemple sur ça, c'est d'arrêter de jouer la victimisation et d'avancer. Pour moi, ce qu'un Autochtone aujourd'hui veut, ce n'est pas que vous repartiez en France (rires). C'est la reconnaissance! Oui, c'est l'une de ses raisons de pourquoi j'ai choisi, j'ai fait [ce schéma].

Finalement, le répondant 9 a fait le choix de se représenter le passé au sein d'un cercle composé de quatre cadrans représentant pour lui quatre périodes :

- Premier quartier : La création du monde et le monde avant l'arrivée des allochtones.
- Deuxième quartier : L'arrivée des Blancs.
- Troisième quartier : Le cycle en cours.
- Quatrième quartier : Le cycle à venir.









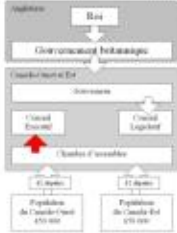
4.4.1 RETOUR SUR LA QUESTION 4

Là où Marker (2011) nous parle d'une conception circulaire du temps chez les Premières Nations, la question 4 nous offre une variété de réponses qui ne s'inscrivent pas de manière nette au sein de cette conception. En effet, à l'exception du répondant 9, qui nous a offert une description conforme à la littérature en ce qui a trait aux savoirs traditionnels chez les nations autochtones, le reste des répondants ont présenté des conceptions hybrides ou ne reprenant aucun élément de circularité du temps. Plusieurs pistes pourraient être explorées afin d'expliquer une telle distance entre les présents résultats et le modèle de Marker. Il est tout à fait possible, après tout, que ce modèle, étant donné son caractère large regroupe les nations autochtones sous un même parapluie et ne soit pas à même de prendre en compte les spécificités de différentes nations. De plus, aucune culture n'évoluant en vase clos et tout individu ayant un parcours qui lui est propre, il est normal que chacun développe un rapport personnel au passé qui ne correspond pas toujours aux modèles attendus. Finalement, certains récits où le répondant est tourné vers le futur et y voit de l'espoir quant à la reconnaissance des droits des Premières Nations sont également à souligner.

4.5 QUESTION 5 : CONSTRUCTION D'UN RÉCIT À PARTIR D'ÉVÉNEMENTS ISSUS DU PFEQ

À la question 5, les répondants devaient choisir un total de 8 événements importants depuis une liste de 18 événements portant sur l'histoire du Québec. La liste d'événements est inspirée des programmes d'histoire tels que définis par le MELS et est composée à 39% d'événements concernant directement l'histoire des Premières Nations au Québec et au Canada. Finalement, il importe de mentionner qu'une certaine flexibilité quant au nombre d'événements choisis par les répondants a été permise.

Figure 7 : Visualisation de la question 5

Question 5 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.		
Capitulation de Québec 	Révolution tranquille 	Victoire du non lors du second référendum 
Rébellions des Patriotes 	Rébellion de Pontiac 	Arrivée des premiers peuples par le détroit de Béring 2 
Première et Deuxième Guerres mondiales 	Création des pensionnats indiens * 	Obtention de la responsabilité ministérielle 

<p>Pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest</p> 	<p>Les Québécoises obtiennent le droit de vote</p> 	<p>Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones</p> 
<p>Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord.</p> 	<p>Crise d'Oka</p> 	<p>Formation de la fédération canadienne</p> 
<p>Champlain fonde la ville de Québec</p> 	<p>Adoption de la loi 101</p> 	<p>Rapatriement unilatéral de la constitution</p> 

À la figure 9.1, il est possible d’observer les événements privilégiés par les répondants. Une fois la compilation des événements réalisée, une catégorisation a été faite entre les événements concernant directement les Premières Nations, c’est-à-dire où elles sont les premières concernées, comme lors de la crise d’Oka, et les événements ne concernant pas directement les Premières Nations, où, bien qu’elles puissent avoir été concernées par l’événement, n’y sont pas à l’avant-plan, par exemple le second référendum sur la souveraineté (voir la figure 7.2).

Figure 9.1 : Choix d’événements par participants

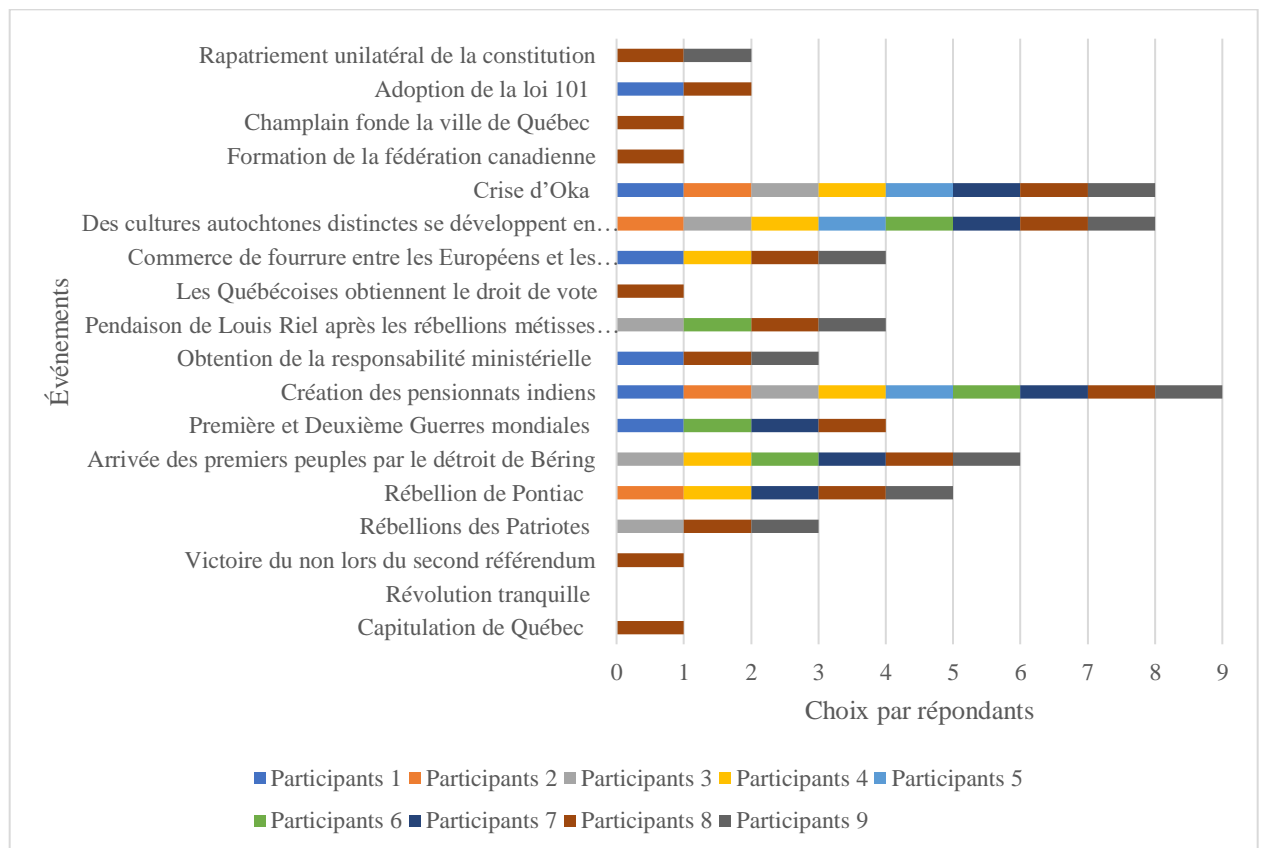
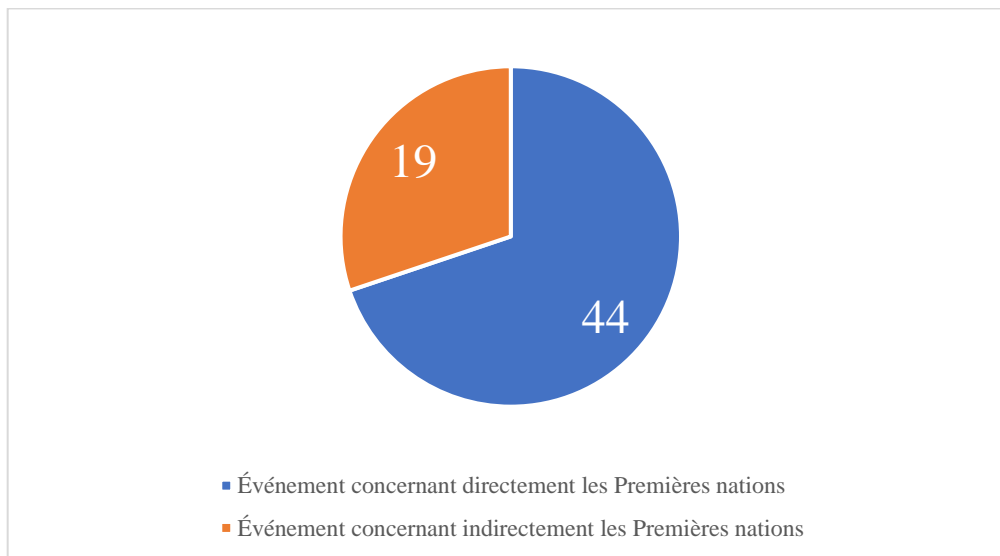


Figure 9.2 : Proportion d'événements choisis par les répondants concernant directement ou indirectement l'histoire des Premières Nations



En observant ces résultats, la prédominance des événements concernant directement l'histoire des Premières Nations ressort. En effet, ils représentent 70 % de l'ensemble des événements choisis, et ce, malgré le fait qu'ils étaient légèrement sous représentés (39 % des événements) dans la sélection offerte. Contrairement à la question 1, le récit dégagé par le choix des événements est beaucoup plus uniforme d'un participant à l'autre. En effet, on retrouve cinq événements présents dans la majorité des récits, c'est-à-dire, les pensionnats (9/9), la crise d'Oka et le développement de cultures autochtones distinctes en Amérique du Nord (8/9), l'arrivée des Premiers peuples par la Béringie (6/9) ainsi que les rébellions de Pontiac (5/9). Mentionnons que la Révolution tranquille n'a été choisie par aucun des répondants.

En deuxième partie, les répondants étaient appelés à la fois à justifier leurs choix, à faire une critique de l'ensemble des événements proposés dans la question et à suggérer des

ajouts s'ils le jugeaient nécessaire. Les répondants y sont allés des justifications et critiques suivantes :

Le répondant 2 affirme :

Je mettrais plus de l'avant les victoires des Premières Nations. Ce sont souvent des choses méconnues ou cachées. Je vois comme une injustice là-dedans, puisque la société est moins au courant des choses concernant les Premières Nations que par rapport au reste.

De plus, il explique son choix d'inclure l'histoire des pensionnats indiens dans son récit par la raison suivante : « J'ai ajouté les pensionnats, non pas parce que c'était important, mais parce que ça doit être connu, pour mieux comprendre. »

De son côté, le répondant 3, s'il n'explicite pas ses choix, mentionne qu'il faudrait ajouter les événements suivants afin d'avoir un récit complet :

- Le droit de vote des Autochtones.
- Avoir un événement pour l'ensemble de l'histoire des pensionnats au lieu d'un focus sur leur création.
- Reconnaissance des voix, langues autochtones.
- Histoire de Anne Kapeshe, « Je suis une maudite sauvagesse ».

Pour le répondant 4, il importe que le récit permette de comprendre d'où l'on vient. En se référant aux événements dans les choix de réponses, il affirme : « Bien... il y a le détroit de Béring, l'affaire des cultures distinctes, je mettrais ça pour qu'ils sachent d'où ils viennent. C'est la base de notre histoire sur l'Île de la Tortue. »

Mais il s'agit aussi pour lui d'une histoire de résistance :

Après ça, toutes les autres affaires : Pontiac, ça aurait un lien... Comment je dirais ça ? C'est presque des prises de conscience. Des prises de conscience que ça n'a pas de sens [...] Résistance, c'est ça que je cherchais! Pis, il faut savoir d'où on vient, parce que si on veut savoir où est-ce qu'on s'en va...

Le tout s'accompagne d'une critique du récit tel que présenté dans les livres d'histoire :
« Comme je te dis, dans les livres d'histoires, ça n'a pas de sens. La dizaine de pages qu'on a dedans, ça ne raconte même pas la vraie histoire. [...] Je suis pas mal certain qu'on ne scalpait pas des gens, ici là! Donc, de leur donner la vraie histoire! »

Et de l'importance d'un récit fidèle afin de former l'esprit des jeunes autochtones :

Quand il y a des rébellions et de la résistance, c'est qu'il y a quelque chose qui ne marchait pas, on le dénonce. Ça fait que pour qu'ils le voient un peu! On est capable aussi! Ça montre qu'on est capable de le faire, d'amener des changements. Pis la création des pensionnats, je trouve ça très très important. Les jeunes ont souvent tendance à dire : "Ah, mes parents sont alcooliques! Ma famille est..." sans savoir pourquoi. Pis avec ça, ça permettrait de faire preuve d'indulgence et de compréhension. Ça l'amène de la fierté, des résistances. [...] Tout ça pour qu'ils prennent conscience qu'ils sont capables eux autres aussi., Il y avait tellement peu de moyens là dans le temps. Maintenant, on a tout pour pouvoir faire avancer tout ça, les réseaux sociaux et tout. Moi, je pense que ça, c'est trop important! C'est ce qui manque dans les livres d'histoire!

Puis, concernant les événements manquants afin de former un récit complet, le répondant 4 ajoute :

Il y aurait d'autres choses à rajouter, je pense, comme la crise de Ristigouche. Ça l'a comme eu un gros impact sur les droits de pêche, de territoire. C'est une grosse partie de notre histoire. Puis, il y a des événements trop récents pour les ajouter dans les livres d'histoire, mais je pense que c'est quelque chose de très important. [Parler des violences contre] les femmes autochtones, ça permettrait aux gens de comprendre, de nous comprendre.¹¹

¹¹ Soulignons par la suite que la conversation continue sur les notions de vivre-ensemble en classe. Bien que digne de mention, cet élément n'a pas été traité puisqu'il débordait du champ de recherche.

Pour le répondant 5, son choix des événements s'explique ainsi :

Pour moi, la création des pensionnats indiens c'est quelque chose qui était un sujet tabou [...]. Étant jeune je n'ai jamais entendu parler de ça. Jusqu'à mes 19 ans, j'étais dans ma communauté. Et même quand j'ai quitté ma communauté, je n'avais jamais entendu ces histoires-là, c'était très caché. C'est juste en venant ici qu'on commence à en parler. Et je me dis, c'est sûr il y avait beaucoup de dégâts, on peut dire, mais ça fait quand même partie de l'histoire, même si elle n'est pas belle. Il y a toujours des façons de comment on peut la raconter, que ce soit à un jeune ou à un grand et c'est important d'informer sur la vraie histoire et non [en rester aux] livres scolaires d'histoire et ce qu'on y raconte. Même chose pour [...] la crise d'Oka. Comme j'ai dit tantôt, [l'histoire autochtone] ça ne piquait pas autant ma curiosité. Aujourd'hui, oui!

Plus spécifiquement par rapport à la crise d'Oka, le répondant ajoute :

C'est comme un "assez c'est assez", c'était un début. Pourquoi tu te permets de prendre ce bout de terre là? Alors qu'on a déjà assez cédé de terres de même. Et Idle no more, ça revenait encore à prendre des bouts de terre qui est déjà assez petite. Un Autochtone, quand il voit son histoire dépossédée, et bien aujourd'hui il commence à se tenir debout et à se dire : "Je vais essayer d'en apprendre plus". C'est comme ça que je vois l'histoire.

Finalement, par rapport aux événements à ajouter dans la liste proposée, le répondant 5 mentionne :

C'est sûr qu'il y a d'autres histoires. Il y a une histoire de l'ingérence du gouvernement du Canada. [...] Il y avait toujours un agent du gouvernement dans chaque réserve puis quand quelqu'un, ou quelque chose, quand il y avait une révolution dans la réserve, c'était la désaccréditation. Le gouvernement disait que la personne [qui souhaitait faire entendre les droits de la communauté] n'est pas élue démocratiquement [...]. Mais il y a aussi des choses qui ont réussi, comme, la DPJ n'interviendra plus dans les communautés attikameks.

Le répondant 6, pour sa part, s'attarde aux éléments manquants dans la liste d'événements et sur la différence quant à la conception du monde entre Autochtones et Allochtones afin de faire un récit du passé :

Par rapport à la spiritualité, parce qu'aujourd'hui, ça revient pas mal plus, parce qu'auparavant ça l'avait été banni. Les choses changent, je me demande ce qui va se passer! [...] Il y a aussi des différences par rapport à la mentalité. On aime beaucoup la nature, les animaux. Je ne dirais pas que tous les allochtones sont comme ça... Mais il y en a beaucoup qui ne voient pas de la même manière que nous autres! (rires).

Pour le répondant 7, le récit construit à partir des choix de réponses se justifie ainsi : « Parce que ça parle de comment l'homme blanc a utilisé les Premiers peuples pour ses fins, puis, aussitôt qu'il n'en avait plus besoin, il les a jetés. Et ça, c'est tuer l'Indien en eux, les déraciner. »

Le répondant 8 fait quant à lui le choix de retirer la Révolution tranquille du lot, puisqu'il s'agit pour lui du seul événement ayant plus ou moins d'importance :

Ça dépend comment on voit l'histoire. Parce que si on en enlève, si on en ajoute... Ça fait partie de l'histoire. Mais moi, la Révolution tranquille, je l'aurais enlevée. Peut-être que je l'ai enlevée parce que je méconnaissais un peu ce qui a entouré de la Révolution tranquille. Mais le reste, je trouve ça important, parce que, c'est ce qui forme le Québec et le Canada.

Le répondant 8 ajoute que la liste lui semble tout de même incomplète, notamment en ce qui a trait aux droits des femmes.

De son côté, le répondant 9 affirme d'emblée: « Moi, ça ne me concerne pas tout ça, ça ne vient pas me chercher ». Il manque selon lui une certaine quantité d'événements sur la liste telle que présentée dans le questionnaire, cette dernière étant « grossièrement un léger survol d'affaires biaisées ». Il juge aussi que certains événements devraient être modifiés, comme l'arrivée des premiers peuples par le détroit de Béring qui a selon lui pour effet de déposséder les Premières Nations de leurs terres.

4.5.1 RETOUR SUR LA QUESTION 5

La question 5 a permis de faire ressortir différents points communs à la fois dans les récits des répondants, mais aussi dans les critiques des événements suggérés ou même de l'école. Pour beaucoup, l'histoire des Premières Nations en est une de résistance et de résilience face au colonialisme et ses conséquences. Il existe un souci de transmettre aux générations futures cette histoire, afin que ces derniers puissent savoir d'où ils viennent, les épreuves traversées, mais aussi reconnecter avec leur identité. Pour beaucoup, les événements proposés dans le cadre de la question ainsi que le récit tel que vu à l'école ou dans les livres sont incomplets ou biaisés. Ce rapport critique, il sera abordé de front à la question 6 et il nous sera possible de voir plus clairement l'ampleur de cette distance. Il est à souligner que ce genre de distance critique par rapport à l'histoire n'est pas sans rappeler Wertsch (2000) et le « knowing but not believing ». Néanmoins, il ne s'agit pas non plus d'un refus en bloc du récit, après tout, certains répondants intègrent la théorie de l'arrivée des peuples autochtones par le détroit de Béring par exemple, on parle donc d'un rejet parsemé d'acceptations.

4.6 QUESTION 6 : L'HISTOIRE APPRISE À L'ÉCOLE ET L'HISTOIRE ISSUE DE LA COMMUNAUTÉ

À la question 6, les répondants devaient indiquer sur une échelle de 1 à 5 l'écart entre le récit historique tel qu'ils l'ont vu à l'école et les savoirs quant au passé issu de leur communauté.

Figure 10 : Question 6

Question 6 : Jusqu'à quel point l'histoire telle que vous l'avez apprise à l'école diffère-t-elle des savoirs issus de votre communauté? Comment? Notez le tout sur une échelle de 1 à 5.

1 étant très similaire et 5 étant très différent.

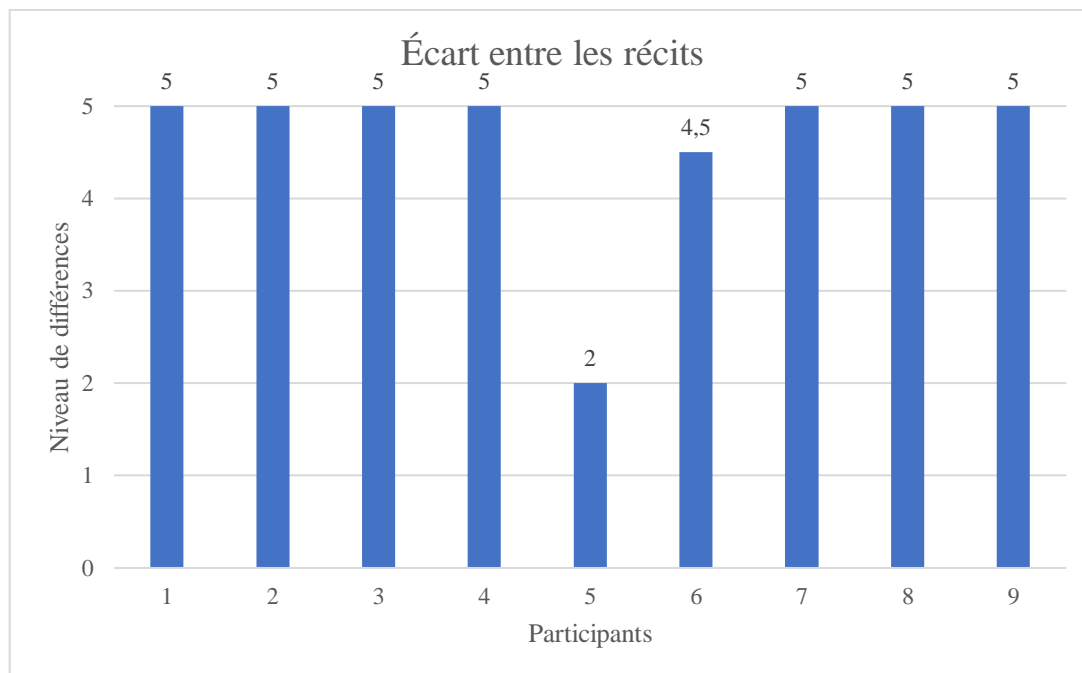
Encercler votre réponse :

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

1 étant très similaire
5 étant très différent

Comme on peut le voir à la figure 10.1, la quasi-totalité des répondants juge que les savoirs historiques issus de leur scolarité sont très différents des savoirs traditionnels. La seule exception étant le répondant 5, qui pour sa part chiffre cette différence à 2, ce qui dénote tout de même l'existence de quelques différences. Au moment d'explicitier sa réponse, le répondant 2 mentionne qu'il aurait également pu donner un 3.

Figure 10.1 : Écart entre les récits par participants



Ces réponses, combinées aux questions précédentes, semblent confirmer la distance entre la conception du passé issue des communautés des répondants et la conception telle que véhiculée en milieux scolaires.

Pour le répondant 2, le contenu présenté à l'école restait généralement en surface et lui semblait peu intéressant :

À l'école ce qu'on voyait, c'était les affaires de base comme nomade-sédentaire, on n'a jamais été en détail dans l'histoire des Premières Nations, par rapport aux cultures des nations. Beaucoup de choses pourraient être ajoutées! On vit à côté et c'est comme si [on] était méconnu. On est voisins, on parle plus des immigrants, ou d'autre chose que de nous. Pourtant, on a tellement de belles choses à dire. De beaux modèles pourraient être mis de l'avant.

Le répondant 3 résume ainsi sa pensée quant à la distance entre ce qu'il a appris sur les bancs d'école versus les savoirs de sa communauté: « C'était toujours raconté avec un mépris

envers les premiers peuples. Et pourtant, la survie des colonisateurs, c'est grâce à nous. Ou alors, c'est raconté avec victimisation. »

Le répondant 4 fait également une dure critique des programmes d'histoire. Il dresse un parallèle entre les défis historiques du Québec et ceux des Premières Nations et souligne le caractère paradoxal de l'attitude des Québécois vis-à-vis ces dernières :

J'ai été très insulté par le programme d'histoire parce que, lorsque l'on regarde ça, le Québec, il est dans la même situation que les Autochtones. Le Québec, c'est une minorité dans le Canada. Le Québec se bat pour sa langue, le Québec se bat pour sa culture, tandis qu'il nous fait subir la même chose! On se bat pour nos langues, pour notre culture, mais il ne fait rien pour nous aider, c'est quand même assez paradoxal!

Mentionnons que le répondant 4 insiste particulièrement sur l'importance des omissions dans les programmes qui changent selon lui « beaucoup » la nature du récit. Des programmes qui feraient une réelle place aux Premières Nations pourraient faire partie de la solution quant à la cohabitation entre Autochtones et Allochtones, fait-il valoir:

Je pense que ça permettrait d'enlever des préjugés et ça éveillerait la curiosité des élèves! Ils poseraient plus de questions! Ça ferait que les mythes et les préjugés tomberaient plus rapidement. En ayant la vraie histoire et eux autres aussi comprendraient, «oh les pensionnats, ils ont subi ça et ça», mais c'est normal d'être aussi malade comme nation, d'être aussi souffrants.

Concernant le caractère des événements omis dans les programmes, le répondant 4 précise :

Dans les livres d'histoire? Je dirais que c'est des omissions plus globales, c'est même mensonger je dirais! Lorsqu'ils parlent de troc, est-ce qu'ils le disent qu'il fallait 40 peaux de castor pour avoir le fusil ?! L'alcool, on ne l'a pas sorti du bois! Est-ce que ça le dit que c'est le Blanc qui lui a donné ?!

Questionné par le chercheur quant à son rapport au cours d'histoire et s'il existe une distance entre celui-ci et sa propre conception du passé, le répondant dit : « Oui, il faut que je me parle

: “c’est sûr qu’on n’en parlera pas de ça”. Oui, beaucoup. Je m’obstine dans ma tête et je me dis : “ben oui, c’est dur de dire les vraies affaires”. Ça crée un peu de frustration. »

Puis, parlant de sa propre formation académique en enseignement du français, le répondant ajoute :

Puis, je te disais que j’avais peu de fierté en arrivant ici [à Saguenay]. Alors, j’ai fait enseignement du français. Maintenant, je me dis : “pourquoi est-ce que tu n’as pas fait histoire?” Parce que je n’ai pas l’intention de retourner et là je me dis, si j’avais fait professeur d’histoire, au moins, j’aurais pu amener la vraie histoire!

Du côté du répondant 5, bien que celui-ci ait évalué la différence comme étant moins significative comparativement aux autres répondants, il constate tout de même l’existence d’un certain écart:

Ça serait un peu entre 2 et 3. Dans ma communauté, on suit le programme québécois. En 4^e année, on a appris ce qu’est un Algonquien, un Iroquoien, on a fait une maquette et tout ça, mais on n’a pas appris l’histoire, celle de ma communauté, ou des Autochtones en profondeur. C’est plus de manière générale, ce qu’on trouve dans les livres d’histoires. Mais quand on est à l’extérieur de l’école et que j’entends mes parents et ma famille, l’histoire est différente. [...] Parce que [quand] j’entends mes parents discuter de politique et de [...] l’histoire des gens de Pessamit, on y parle de dépossession de territoires, avec Hydro-Québec qui s’est permis de construire des barrages sur le territoire. Et les questions politiques, c’est plus la dépossession territoriale. Et ces histoires-là, elles ne sont pas apprises dans les écoles. J’ai choisi la fête des Innus, c’est une histoire aussi. Parce que le 15 août, c’était la journée où des familles allaient en forêt sur le territoire pour l’hiver. Ça, c’est une autre histoire de ma communauté, mais ce n’est pas celle de l’école.

Puis, toujours concernant ce qui est enseigné à l’école, le répondant 5 souligne: « On est obligé de suivre un programme qui n’est pas adapté à nous autres. Parce que, pour avoir un diplôme et travailler, ça prend le programme. Un diplôme que le gouvernement a fait. »

Finalement, le répondant 5 mentionne les difficultés associées au format d'apprentissage adopté par l'école traditionnelle, qui ne correspond pas à un apprentissage plus autodidacte avec lequel il se sent plus à l'aise.

Du côté du répondant 6, il fait part d'une certaine appréhension quant à la transmission de l'histoire de sa communauté à ses enfants :

Il y a beaucoup d'incompréhension. Mes enfants, ils ne connaissent pas encore vraiment l'histoire de leur communauté et je ne veux pas trop leur dire parce que je ne veux pas leur faire peur. Moi, je l'ai appris quand j'étais adolescent et je n'en revenais pas !

Puis, plus spécifiquement par rapport aux cours d'histoire reçus à l'école, le répondant 6 mentionne :

Il y a une enseignante qui m'a vraiment [marqué]. C'était la première fois que j'allais à l'école dans une communauté parce que d'habitude, j'allais dans des polyvalentes. Moi j'arrive là et [j'étais] comme la blanche de la communauté. Et cette enseignante arrive et nous dit : "Non, moi, je ne vous enseignerai pas ça [en parlant du programme]." À ce moment, je me dis : "D'accord, qu'est-ce qu'on va apprendre ?" Elle nous dit : "je vais vous enseigner ce que j'ai appris dans mes recherches." Elle avait fait de la recherche et elle nous a dit ce qu'il en était de l'histoire des Autochtones, comment qu'on a voulu nous éteindre, etc. Elle aussi m'avait beaucoup ouvert les yeux. [...] Après, je suis revenu à Roberval et j'essayais tout le temps de poser des questions au prof d'histoire, ce qui le fâchait ! Et moi, je lui demandais : "Mais pourquoi tu te fâches ? Je veux simplement savoir." Et il me répondait : "Mais là, on ne parle pas de ça !" [...] Je me disais : "C'est bien beau d'apprendre tout ça, mais nous autres [les Autochtones] ?". Ce qui fait en sorte qu'en secondaire 4, je n'ai pas passé mon cours d'histoire. En secondaire 5, ils n'ont pas voulu me le faire reprendre, il a fallu que j'aille aux adultes. [...] Ils m'ont donné un cahier et ils m'ont dit : "Bon ! Fais ça, fais juste le cahier et tu reviendras faire ton examen !" Finalement [c'est ce que j'ai fait] et j'ai fini l'examen en dedans de 20 minutes et j'ai eu une 87% ! Juste en lisant le cahier.

Le répondant 7 n'ayant pas complété sa formation scolaire, sa réponse se base davantage sur sa perception des non-Autochtones que sur sa perception du passé. Il souligne la force des

préjugés concernant les Autochtones, des préjugés qui ne sont pas inscrits dans la réalité vécue par les principaux intéressés.

La critique du répondant 8 se situe à la fois au niveau de l'enseignant et au niveau de la méthode d'apprentissage : « Je trouve que certains enseignants ne sont pas très bien formés, ou informés sur l'histoire. Donc ils suivent seulement le programme et ils ne vont pas développer d'autres connaissances. »

Du même souffle, le répondant 8 souligne son appréciation pour la méthode historienne en classe :

Ce que j'ai appris, cependant, et ce que j'ai aimé dans le milieu québécois, c'est que, par exemple, certains vont prendre une image d'Indien avec une plume, ou peu importe, je dis ça de même, avec des arrière-plans et tout ça, on va plus en détail sur les questionnements. Dans le milieu québécois, on pose beaucoup plus de questions. "Ok, est-ce que c'est crédible? Ou est-ce que ce n'est pas crédible?" Par exemple, le milieu, l'endroit, etc. Donc c'est ce que j'ai appris et c'est ce que j'ai aimé.

Lorsque le chercheur demande au répondant s'il croit que la méthode d'enseignement qu'il a apprise pendant sa formation en éducation à l'université s'exporterait bien en classe au sein de sa communauté, ce dernier répond :

En fait l'enseignement que j'ai reçu, c'est sûr qu'on peut l'exporter. Mais, il manque quelques adaptations. [...] Parce que, quand on veut enseigner l'univers social, ce que j'ai remarqué et ce que je pense aussi, c'est qu'on va prendre seulement ce qui nous intéresse. [...] Je vais donner un exemple : la guerre des Patriotes, ou peu importe, si moi ça ne m'intéresse pas, est-ce que je vais l'enseigner? Est-ce que ça va avoir de l'intérêt pour les élèves? Peut-être pas! Ça doit aller avec notre jugement aussi.

Finalement, pour le répondant 9, le fossé entre le récit historique tel qu'appris à l'école et le récit issu des savoirs traditionnels autochtones réside dans la distance entre la culture écrite et la culture orale :

C'est qu'il manque beaucoup d'éléments de notre histoire, ou c'est biaisé. Pour que ça fasse partie de l'histoire, il faut que ce soit écrit. [...] Si je regarde dehors [à travers la fenêtre] et que je vois deux personnes de l'autre côté de la rue, je peux me dire : "Oh, ils sont en train de se chicaner !", mais dans le fond, peut-être qu'ils sont en échange d'amoureux. [Ma perception] est biaisée. Et les écrits que l'on retrouve sur nous autres, c'est un peu [la même chose].

4.6.1 RETOUR SUR LA QUESTION 6

À la lumière des réponses fournies par les répondants, on peut d'abord constater qu'il semble y exister une différenciation entre l'histoire des Blancs et l'histoire autochtone dans le rapport au passé des répondants. En effet, beaucoup parlent d'une histoire telle que conçue par les non-Autochtones, soit celle issue des livres scolaires, des livres d'histoire et de l'école versus la vraie histoire, soit celle issue de la tradition orale, ou de l'histoire telle que conçue par la communauté autochtone. De plus, on peut déceler un certain déficit de confiance, ou même une certaine défiance vis-à-vis l'histoire telle que pratiquée par les non-Autochtones, cette dernière étant parfois qualifiée d'incomplète ou même d'insultante.

Incompétence des enseignants, programmes biaisés ou mal conçus, incompatibilité entre l'oral et l'écrit : la perspective de surmonter ces défis est une source d'espérance pour certains répondants, car mieux apprendre sur le passé pourrait être source de dialogue et de rapprochement entre les nations autochtones et les allochtones. De plus, pour les personnes autochtones, en apprendre plus sur leur propre passé, bien qu'il soit parfois lourd à porter, peut s'avérer une source de fierté. Mais encore là, pour les participants à la source de ces réflexions, les programmes actuels ne semblent pas intéressés ou capables d'accomplir ce travail.

4.7 RETOUR SUR LE CHAPITRE 4

Il semble clair que la relation au passé des répondants présente des caractéristiques communes. D'abord, les événements ponctuant les récits historiques construits par les participants ne semblent pas ancrés dans celui du PFEQ (MELS, 2017), mais plutôt dans un récit accordant une place centrale aux communautés autochtones. Cela est également vrai au niveau du territoire où se déroule la majorité des récits tels que définis par les répondants. En parallèle, le regard critique posé sur les sources écrites versus les sources orales issues des savoirs traditionnels semble également différer de ce que l'historiographie traditionnelle occidentale induit, car non seulement l'écrit est spontanément considéré comme moins fiable, mais les critères d'évaluation des sources diffèrent également de ce qui est défini par Seixas et al., (2013) ou le PFEQ (MELS, 2017). Finalement, le peu de confiance qu'ont les répondants quant à l'histoire apprise à l'école laisse deviner une fracture profonde entre leur idée du passé et celle présentée par les programmes.

Que signifient concrètement ces résultats pour les programmes d'histoire et ses bases théoriques? S'agit-il d'un « knowing but not believing », tel que formulé par Wertsch (2000)? Ou y a-t-il quelque chose de plus profond à l'œuvre ici? Le chapitre 5 tentera d'y voir plus clair. Ce sera aussi l'occasion d'explorer les limites épistémologiques des programmes et de s'interroger sur la décolonisation du curriculum, de même que sur les efforts à réaliser pour ce faire.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre propose une discussion à partir des données recueillies lors de la collecte. Cette discussion se fera en trois temps, en se basant sur nos objectifs de recherches¹². Dans un premier temps, il sera question des caractéristiques de la conscience historique des répondants et en quoi cette dernière s'accorde ou non avec la littérature sur le sujet. En deuxième lieu, la relation des répondants aux programmes d'histoire sera mise en lumière. Ce sera l'occasion de porter un regard critique sur les limites de ce dernier. Finalement, nous poserons une réflexion critique sur les cadres théoriques existants et leur adéquation ou non adéquation pour les Premières Nations.

5.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE DE PERSONNES ISSUES DE COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Afin de faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique chez les répondants, il importe de procéder en deux temps. Premièrement, on comparera leurs réponses avec les quatre chemins vers la montagne tels que théorisés par Marker (2011), en plus des observations de Nabokov (2002) et Vincent (2003) quant à la relation au passé chez les Premières Nations. Il sera ensuite question de la conscience historique et de ses différentes variantes telles que présentées au chapitre 2, à travers les théories de Seixas (2004, 2011, 2013, 2015), Duquette (2010, 2011, 2012, 2018), Rüsen (2004, 2012) et Létourneau (2002,

¹² Ces objectifs sont :

1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique des apprenants issus de communautés autochtones.
2. Mettre en lumière la relation que les apprenants issus de communautés autochtones ont avec les programmes tels que définis par le ministère de l'Éducation.
3. Proposer une réflexion critique sur les cadres théoriques existants.

2006, 2008, 2014, 2016). Ce sera l'occasion de faire ressortir les éléments concordants et discordants entre la théorie et les réponses fournies par les participants. Le tout, dans un souci de rendre justice à la conscience historique des répondants en respectant leurs propres termes, comme en tenant compte des critères de fiabilité interne propres aux cultures orales (Nabokov 2002, Vincent 2003) dans l'analyse des données.

De plus, bien que les répondants soient issus des nations autochtones innue et attikamek, l'interprétation des résultats ne se penchera pas sur cette distinction. En effet, deux répondants ont fait le choix de ne pas préciser la nation à laquelle ils s'identifient et il existe une légère sous-représentation des répondants non innus au niveau des entretiens d'explicitation. Résultat : trop peu de données sont disponibles pour faire une analyse basée sur la nation spécifique des répondants. Il va sans dire que dans le cadre de futures recherches dans le domaine, être à même d'obtenir suffisamment de données pour faire ressortir les caractéristiques propres à différentes nations autochtones s'imposerait afin d'approfondir le sujet et éviter un traitement homogène des cultures autochtones.

5.1.1 LES QUATRE CHEMINS VERS LA MONTAGNE ET LA RELATION AU PASSÉ DES PERSONNES AUTOCHTONES

Rappelons d'abord les caractéristiques de la relation au passé chez les Premières Nations telle que Marker (2011) la définit. Pour lui, quatre éléments sont discernables:

1. La nature circulaire du temps, versus la nature linéaire de ce dernier dans la conception occidentale.
2. L'intégration du territoire et des non-humains (animaux, plantes, nature) au récit.

3. L'impact des événements sur le territoire ancestral de la nation comme lunette privilégiée pour la lecture du passé.
4. L'impact de la colonisation.

Il est possible de déceler des éléments du modèle de Marker (2011) à travers les réponses obtenues, bien que des nuances sont à apporter à certains niveaux.

La nature circulaire du temps semble être présente de manière un peu moins soutenue que dans le modèle de Marker (2011). En effet, à la question 4, qui touche directement cet aspect, seulement quatre des neuf répondants intègrent des notions circulaires dans leur ligne du temps; une majorité de répondants préférant des schémas plus linéaires. Néanmoins, certains des répondants ayant fait le choix d'un schéma linéaire insistent tout de même sur le caractère important du cercle dans les cultures autochtones. Du côté des répondants ayant fait le choix d'inclure des éléments circulaires dans leur réponse, la signification de ceux-ci peut varier. Par exemple, pour le répondant 3, le cercle représente un état souhaitable pour l'histoire des Premières Nations. Il estime que, pour le moment, les choses vont d'un extrême à l'autre, mais il espère qu'elles trouveront éventuellement leur place au sein du cercle. Pour le répondant 4, le cercle représente plutôt la situation actuelle, où le cycle de la violence et des traumatismes passés se fait encore sentir alors que la nouvelle génération est appelée à se libérer pour aller vers un avenir meilleur (incarné par une ligne ascendante). En parallèle, certains répondants ont une représentation du temps circulaire plus orthodoxe, si l'on se réfère aux quatre chemins vers la montagne (Marker 2011). Cela est particulièrement manifeste pour le répondant 9 qui se représente le passé de manière circulaire, divisé en quatre cadrans. Soulignons que le répondant 9 est particulièrement sensible aux enjeux de

transmission des savoirs traditionnels et qu'il a lui-même appris auprès d'Aînés de sa nation. Dans l'ensemble, les répondants semblent avoir une conception mixte du temps, où les éléments de circularité s'accordent parfois avec des conceptions plus linéaires du passé. Ces différences entre les conceptions des répondants et le modèle de Marker (2011) mettent en relief l'importance de ne pas concevoir les cultures autochtones comme un seul bloc et montrent aussi à quel point la conscience historique est propre à chacun.

À la question 2, qui porte sur la territorialité, les résultats sont plus frappants. En effet, l'ensemble des participants ont identifié leur territoire ancestral, le monde entier, ou l'île de la Tortue comme théâtre du passé. Si le répondant 7 est le seul à ne pas avoir centré sa réponse autour d'une notion de territoire ancestral en désignant l'ensemble de la planète comme théâtre du passé, le fait est qu'aucun d'entre eux n'a fait un choix correspondant au paradigme de l'État-nation, dans lequel s'inscrit le cours d'histoire Québec-Canada. En parallèle, il importe de souligner que la majorité des répondants (6 sur 9) ont intégré l'arrivée des Premières Nations en Amérique par la Béringie dans leur récit à la question 5. S'il s'agit d'une théorie communément admise par le corps enseignant, Marker (2011) mentionne que cela peut être considéré comme controversé pour certaines personnes autochtones, à l'image du répondant 9 qui a signifié son opposition à l'inclusion d'un tel événement dans le récit, puisque délégitimant le rapport au territoire des Premières Nations.

Pour ce qui est du lien entre humains et non-humains comme élément essentiel du passé, ce dernier est peut-être le moins explicite au sein des données que nous avons recueillies. Cela s'explique sans doute en partie par le fait qu'aucune question n'abordait directement cet aspect de la théorie de Marker (2011). Néanmoins, si l'on se réfère à Vincent

(2003) quant aux récits fondateurs chez les Premières Nations qui intègrent souvent des non-humains en leur sein, nous pouvons observer que ce type de récit semble bien présent dans la relation au passé des répondants ; que ce soit le répondant 9 qui nous a présenté un récit traditionnel lié à la création du monde, le répondant 6 qui parle du rapport de proximité entre sa culture, la nature et les animaux, ou le répondant 4 qui affirme que si les récits traditionnels peuvent sembler invraisemblables, ils n'en sont pas moins véridiques. La présence de ce type de récit chez les répondants semble donc ici faire bel et bien écho aux quatre chemins vers la montagne de Marker (2011), mais aussi à la nécessité d'entretenir une dimension spirituelle dans le rapport au savoir chez les Premières Nations comme le mentionne Battiste (2019).

L'impact de la colonisation, de son côté, se fait sentir à la fois au niveau des récits des répondants, où ils inscrivent l'histoire des Premières Nations dans la résilience et la résistance face au colonisateur. Dans le défi de dépasser les conséquences de cette colonisation, mais aussi dans leur rapport à l'école et à l'histoire en elle-même, qui passent sous silence de grands pans de l'histoire autochtone. « Dans les livres d'histoire? Je dirais que c'est des omissions plus globales. C'est même mensonger, je dirais! », a lancé le répondant 4. Le répondant 3 y voit pour sa part une interprétation erronée ou empreinte de préjugés : « C'était toujours raconté avec un mépris envers les premiers peuples [...] Ou alors, c'est raconté avec victimisation. » La distanciation ressentie par les répondants envers la discipline historique amène par exemple le répondant 4 à faire une distinction entre l'histoire apprise à l'école et la « vraie histoire ». Le répondant 5 va jusqu'à souligner cette distance entre l'école et sa réalité : « On est obligé de suivre, un programme qui n'est pas adapté à nous autres ».

Il est donc possible de constater que dans l'ensemble, les répondants semblent adhérer au rapport au passé tel que défini par Marker (2011). Mais cela ne se fait pas pour autant de manière uniforme (voir figure 9.0). En effet, certaines exceptions existent, laissant transparaître une vision du passé basée sur un modèle parfois plus occidental, que ce soit au niveau de la linéarité du temps, la théorie du détroit de Béring ou la non-mention du rôle des non-humains dans l'histoire.

Figure 11 : Synthèse des similarités et différences avec le modèle de Marker (2011)

MARKER	SIMILAIRE	DIFFÉRENT
La nature circulaire du temps.	Quatre des neuf répondants intègrent des notions de circularité du temps dans leurs schémas ou soulignent l'importance du cercle dans leur culture.	Certains répondants ont une vision linéaire du temps, ou conçoivent un modèle mixte où le temps est à la fois linéaire et circulaire.
L'intégration du territoire et des non-humains au récit.	Trois répondants soulignent l'importance des récits traditionnels dans leur culture et dans leur conception du passé.	Aucune référence à la relation entre humains et non-humains chez les autres répondants. Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'aucune question ne touchait directement cet aspect.
L'impact des événements sur le territoire ancestral de la nation comme lunette privilégiée pour la lecture du passé.	Sept des neuf répondants ciblent le territoire ancestral comme principal théâtre des événements passés. Aucun ne conçoit l'État-nation tel que le Québec ou le Canada comme théâtre de l'histoire de sa société.	
L'impact de la colonisation.	Les répondants font part du sentiment d'injustice suscité par les cours d'histoire, où les Premières Nations sont représentées de manière réductrice. Certains témoignent de l'impact du colonialisme dans leur vie.	

En fin de compte, si les quatre chemins vers la montagne de Marker (2011) semblent offrir une piste particulièrement prometteuse quant à l'exploration du rapport au passé chez les Premières Nations, il faut tout de même rappeler que les réponses obtenues ici ne correspondent pas toujours à ce modèle. Le caractère circulaire du temps, par exemple, n'a pas du tout été mentionné par les répondants 1, 2, 6, 7 et 8. Nous ne pouvons que spéculer sur les raisons de ce tiraillement. Les individus ne sont pas totalement imperméables aux influences externes, avec la prédominance de la culture écrite dans la vie de tous les jours, que ce soit à l'école ou ailleurs. Il est également possible que le modèle de Marker (2011) connaisse des limites quant à son applicabilité; certaines particularités de la conscience historique d'une nation à l'autre peuvent se perdre à travers une théorie aussi englobante.

5.2 LA RELATION AUX PROGRAMMES D'HISTOIRE TELS QUE DÉFINIS PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Cette section permettra d'explorer la relation des répondants avec les programmes d'histoire tels que développés par le ministère de l'Éducation (2007, 2017). Afin de bien cerner cette relation, un comparatif entre les récits fournis par les répondants et le récit défini par le ministère sera fait, afin de mettre en valeur les éléments convergents et divergents. Finalement, il sera question du rapport de confiance entretenu par les répondants vis-à-vis ce qu'ils ont appris dans les classes d'histoire et comment ce rapport se manifeste.

5.2.1 LE CHOC DES RÉCITS : LE PFEQ MIS À L'ÉPREUVE

En combinant les réponses fournies par les participants, il est possible de constater que le type de récit qui en découle est bien différent de ce qui est prescrit par le ministère de l'Éducation. En effet, si l'on regarde la progression des apprentissages de 2007, la précision

des connaissances de 2017 (MELS, 2007 et 2017) ou la synthèse des contenus de formations des deux programmes- voir les figures 12.0 à 12.4 ci-dessous -, on peut y constater que la part de contenu concernant les Premières Nations n'est pas la même que dans les récits des répondants.

Figure 12 Synthèse du contenu de formation – troisième secondaire (2007)

Tableaux et schémas

98
Chapitre 7

Synthèse du contenu de formation – Première année du deuxième cycle						
Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation		Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
			Présent	Passé		
Les Premiers occupants	Les liens entre conception du monde et organisation de la société	Conception du monde	La présence autochtone, aujourd'hui, au Québec	Les Premiers occupants	Les Premiers occupants, vers 1500, sous l'angle d'entrée des liens entre conception du monde et organisation de la société	Revendications autochtones et reconnaissance de droits
L'émergence d'une société en Nouvelle-France	Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire	Colonie	Le fait français, aujourd'hui, au Québec	L'émergence d'une société en Nouvelle-France	L'émergence d'une société en Nouvelle-France, entre 1608 et 1760, sous l'angle d'entrée des impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de cette société et de son territoire	Recherche d'autonomie et rapports de dépendance
Le changement d'empire	Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire	Conquête	La dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec	Le changement d'empire	Le changement d'empire, entre 1760 et 1791, sous l'angle d'entrée des conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire	Différences, intérêts et coexistence
Revendications et luttes dans la colonie britannique	L'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation	Nation	L'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec	Revendications et luttes dans la colonie britannique	Revendications et luttes dans la colonie britannique, entre 1791 et 1850, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation	Conceptions de la nation et débat de société
La formation de la fédération canadienne	La dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Industrialisation	Le Québec au sein de la fédération canadienne, aujourd'hui	La formation de la fédération canadienne	La formation de la fédération canadienne, entre 1850 et 1929, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques	Changements économiques et pouvoir politique
La modernisation de la société québécoise	La dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Modernisation	Valeurs sociales et gouvernance, aujourd'hui, au Québec	La modernisation de la société québécoise	La modernisation de la société québécoise, entre 1929 et 1980, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État	Conceptions de la société et rôle de l'État
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980	Gestion d'enjeux et choix de société	Espace public	Un objet de débat, aujourd'hui, au Québec	Les enjeux de la société québécoise depuis 1980	Les enjeux de la société québécoise, depuis 1980, sous l'angle d'entrée de leur gestion et de choix de société	Enjeu de société et participation à la délibération sociale

Programme de formation de l'école québécoise

(MELS, 2007)

Figure 12.1 Synthèse du contenu de formation – quatrième secondaire (2007)

Synthèse du contenu de formation – Deuxième année du deuxième cycle

Réalité sociale	Angle d'entrée	Concept central	Objet d'interrogation Présent	Objet d'interprétation	Objet de citoyenneté
Population et peuplement	Les effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire	Population	Population et peuplement, aujourd'hui, au Québec	Population et peuplement, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire	Diversité des identités sociales et appartenance à la société québécoise
Économie et développement	Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire	Économie	Économie et développement, aujourd'hui, au Québec	Économie et développement, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée des effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire	Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité
Culture et mouvements de pensée	L'influence des idées sur les manifestations culturelles	Culture	Culture et mouvements de pensée, aujourd'hui, au Québec	Culture et mouvements de pensée, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours, sous l'angle d'entrée de l'influence des idées sur les manifestations culturelles	Préservation du patrimoine culturel et homogénéisation de la culture
Pouvoir et pouvoirs	La dynamique entre groupes d'influence et pouvoir	Pouvoir	Pouvoir et pouvoirs, aujourd'hui, au Québec	Pouvoir et pouvoirs, de l'arrivée des Européens à nos jours, sous l'angle d'entrée de la dynamique entre groupes d'influence et pouvoir	Intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société
Un enjeu de société du présent	Gestion d'un enjeu et choix de société	Société Territoire	Un enjeu de société du présent, au Québec	Un enjeu de société du présent, sous l'angle d'entrée de sa gestion et de choix de société	Enjeu de société et participation à la délibération sociale

(MELS, 2007)

Figure 12.3 : Synthèse du contenu de formation – troisième secondaire (2017)

LES PÉRIODES DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA			
Des origines à 1608	1608-1760	1760-1791	1791-1840
LES RÉALITÉS SOCIALES			
L'expérience des Autochtones et le projet de colonie	L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française	La Conquête et le changement d'empire	Les revendications et les luttes nationales
Les problématiques que suggèrent les formulations des réalités sociales			
Expliquer comment les relations entre les peuples autochtones et leur connaissance du territoire ont contribué à l'exploitation de ses ressources par les Français ainsi qu'à leurs tentatives d'établissement.	Expliquer les relations entre la société coloniale et la France.	Expliquer comment le changement d'empire a marqué la société coloniale.	Expliquer la montée du nationalisme dans une colonie en quête d'autonomie politique.
LES CONNAISSANCES HISTORIQUES			
<ul style="list-style-type: none"> • Premiers occupants du territoire • Rapports sociaux chez les Autochtones • Prise de décision chez les Autochtones • Réseaux d'échange autochtones • Alliances et rivalités au sein des Premières Nations • Premiers contacts • Exploration et occupation du territoire par les Français 	<ul style="list-style-type: none"> • Monopole des compagnies • Gouvernement royal • Territoire français en Amérique • Guerre et diplomatie chez les Premières Nations • Commerce des fourrures • Église catholique • Croissance de la population • Villes du Canada • Régime seigneurial • Diversification économique • Adaptation des colons • Populations autochtones • Guerres intercoloniales • Guerre de la Conquête 	<ul style="list-style-type: none"> • Régime militaire • Proclamation royale • Statut des Indiens • Instructions au gouverneur Murray • Mouvements de revendication • Acte de Québec • Invasion américaine • Loyalistes • Économie coloniale • Situation sociodémographique • Église catholique • Église anglicane 	<ul style="list-style-type: none"> • Acte constitutionnel • Débats parlementaires • Nationalismes • Idées libérales et républicaines • Population • Soulèvements de 1837-1838 • Capitaux et infrastructures • Agriculture • Commerce des fourrures • Commerce du bois • Mouvements migratoires • Guerre anglo-américaine de 1812 • Église anglicane • Rapport Durham
LES CONCEPTS PARTICULIERS			
<ul style="list-style-type: none"> • Alliance • Échange • Environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation • Évangélisation • Mercantilisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Allégeance • Assimilation • Constitution 	<ul style="list-style-type: none"> • Bourgeoisie • Nationalisme • Parlementarisme
LES CONCEPTS COMMUNS			
Culture • Économie • Pouvoir • Société • Territoire			

(MELS, 2017)

Figure 12.4 : Synthèse du contenu de formation – quatrième secondaire (2017)

LES PÉRIODES DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA			
1840-1896	1896-1945	1945-1980	De 1980 à nos jours
LES RÉALITÉS SOCIALES			
La formation du régime fédéral canadien	Les nationalismes et l'autonomie du Canada	La modernisation du Québec et la Révolution tranquille	Les choix de société dans le Québec contemporain
Les problématiques que suggèrent les formulations des réalités sociales			
Expliquer la mise en place d'un cadre politique dans une période de bouleversements sociodémographiques et économiques.	Expliquer le maintien des particularités linguistiques et culturelles du Québec alors que se redéfinit l'autonomie politique, économique et socioculturelle du Canada.	Expliquer l'évolution des mœurs des Québécois au rythme de la transformation des institutions du Québec et du rôle de l'État.	Expliquer les circonstances culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales qui ont amené, qui amènent ou qui amèneront les Québécois à faire d'importants choix démographiques, environnementaux, technologiques, etc.
LES CONNAISSANCES HISTORIQUES			
<ul style="list-style-type: none"> • Acte d'Union • Économie coloniale • Gouvernement responsable • Affaires indiennes • Acte de l'Amérique du Nord britannique • Relations fédérales-provinciales • Politique nationale • Migrations • Rôle des femmes • Présence de l'Église catholique • Manifestations socioculturelles • Première phase d'industrialisation • Industrie forestière • Exploitations agricoles 	<ul style="list-style-type: none"> • Statut du Canada dans l'Empire britannique • Clérico-nationalisme • Politique intérieure canadienne • Deuxième phase d'industrialisation • Milieux urbains • Culture de masse • Luttes des femmes • Mouvement syndical • Église catholique • Éducation et formation technique • Flux migratoires • Première Guerre mondiale • Grande dépression • Remise en question du capitalisme • Seconde Guerre mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports de force en Occident • Agglomération urbaine • Accroissement naturel • Nouveaux arrivants • Développement régional • Fédération canadienne • Pensionnats indiens au Québec • Société de consommation • Période duplessiste • Néonationalisme • Révolution tranquille • Féminisme • Effervescence socioculturelle • Affirmation des nations autochtones • Relations patronales-syndicales 	<ul style="list-style-type: none"> • Redéfinition du rôle de l'État • Droits des Autochtones • Mondialisation de l'économie • Statut politique du Québec • Évolution sociodémographique • Égalité hommes-femmes • Industrie culturelle • Question linguistique • Préoccupations environnementales • Dévitalisation de localités • Relations internationales • Ère de l'information
LES CONCEPTS PARTICULIERS			
<ul style="list-style-type: none"> • Fédéralisme • Industrialisation • Migration 	<ul style="list-style-type: none"> • Impérialisme • Libéralisme • Urbanisation 	<ul style="list-style-type: none"> • État-providence • Féminisme • Laïcisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Néolibéralisme • Société civile • Souverainisme
LES CONCEPTS COMMUNS			
Culture • Économie • Pouvoir • Société • Territoire			

(MELS, 2017)

À la question 5, qui présentait différents événements présents au programme, concernant directement l'histoire des Premières Nations au pays dans une proportion de 39%, les commentaires des répondants quant à la liste se font plutôt durs. Beaucoup d'entre eux jugent la liste comme étant incomplète, trop courte quant au contenu concernant l'histoire des Premières Nations ou même étant « grossièrement un léger survol d'affaires biaisées » - répondant 9. Si l'on combine les réponses à la question 5 avec celles à la question 1 et 2, il semble évident que, lorsque l'on demande aux répondants de formuler un récit historique concernant leur communauté d'appartenance, sans préciser laquelle, tous le conçoivent autour de l'histoire autochtone au pays, ou l'histoire de leur nation spécifique, qu'elle soit innue ou attikamek. Au final les événements issus de leur cours d'histoire sont jugés peu

importants ou peu intéressants. La réaction du répondant 2 à la question 1 s’est résumée à ceci : « Les événements historiques auxquels je pense (Jacques Cartier, fondation de Québec, etc.) m’importent peu ».

Figure 13.0 Tensions entre le PFEQ et le récit des répondants

	PFEQ	Similarités	Différences
Cadre des programmes	Défini autour du concept d’État-nation		Les répondants centrent leur récit autour de l’Île de la tortue ou leur territoire ancestral.
Arrivée des peuples autochtones sur le territoire	Les Premiers Peuples sont arrivés par le détroit de Bering	Beaucoup des répondants reprennent cette hypothèse.	Le répondant 9 souligne qu’il s’agit d’une hypothèse faite par les blancs et qu’elle délégitimise le rapport au territoire des peuples autochtones.
Événements jugés déterminants dans le récit.	La fondation de Québec, la Conquête, la Révolution tranquille et autres sont considérées comme des points tournants dans les programmes, amorçant des changements de module.	Seul le répondant 8 fait mention de la fondation de Québec et la Conquête dans son récit à la question 5. La rébellion des Patriotes est un peu plus mentionnée. (répondant 3, 8 et 9)	Aucun autre répondant n’a intégré de ces événements dans son récit à la même question.
Place des Premières Nations dans le récit	Excentrée du récit dans certains blocs plus contemporains.	Les impacts du contact sont bien présents dans le récit des répondants comme dans le PFEQ.	Les Premières Nations sont constamment au centre du récit des répondants.
La place des sources orales dans les programmes.	Le traitement des sources orales répond aux logiques de la discipline historique en la matière.		Le traitement des récits traditionnels a ses propres critères de validités

Comme il est possible de le constater à la figure 13, il semble exister une bonne différence entre ce que les programmes priorisent dans leurs récits et ce qui importe pour les répondants, et ce autant au niveau du contenu que de la manière de l'interpréter. Mais quel est l'impact de cette distance entre le récit des répondants et celui des programmes? Et comment un rapport au passé ancré dans la culture à transmission orale s'accorde-t-il avec une discipline comme l'histoire, qui est traditionnellement basée sur l'interprétation de sources écrites?

5.2.2 DU RAPPORT DE CONFIANCE ENVERS LES PROGRAMMES ET L'HISTOIRE OCCIDENTALE

La question 6, qui invitait les répondants à évaluer l'écart entre les savoirs issus de l'école et de leur communauté, donne une bonne idée de leur relation au programme. En effet, à l'exception du répondant 5, l'ensemble des participants s'entendent pour dire que cette différence est immense. Mais la fracture est beaucoup plus importante qu'il peut y paraître. En effet, si la sévérité du bilan varie d'un répondant à l'autre, aucun d'entre eux ne s'est montré satisfait du programme. Le contenu, ou la manière de le présenter sont vus comme incomplets et même méprisants pour les Premières Nations, passant sous silence différents aspects de leur histoire. Ce sentiment semble quasi généralisé, car ces critiques envers les manuels scolaires, les enseignants et l'école de manière plus générale ont été clairement énoncées par les répondants 2, 3, 4, 5, 6, 8 et 9. De plus, tout au long des entretiens, il n'était pas rare que certains répondants parlent de l'histoire telle que vue en classe et dans les livres pour la mettre en opposition avec ce qui s'est selon eux réellement passé. Cela rappelle bien sûr l'étude de Wertsch (2000), où les participants marquaient une distinction claire entre l'histoire telle qu'apprise en classe et l'histoire telle qu'elle se serait passée. Mais alors que cette étude s'intéressait à des personnes ayant fréquenté l'école sous un régime

autoritaire, comment peut-on expliquer qu'un phénomène similaire semble être à l'œuvre ici, où des efforts sont faits pour intégrer plus de contenu concernant les Premières Nations, et ce, depuis le rapport Parent?

Le déficit de confiance vis-à-vis le PFEQ et l'histoire en général soulève la question suivante : serait-il en fait beaucoup plus profond qu'une simple distance quant au contenu notionnel? En effet, la difficulté principale ici semble également située sur le plan épistémologique. Puisqu'ici il s'agit de deux modèles de transmission des savoirs entre les cultures qui sont foncièrement différents. La place de la tradition orale autochtone dans le PFEQ restant marginale (MELS, 2017) et n'étant surtout pas au cœur de la logique du programme, il est tout naturel que les personnes issues de cultures autochtones se sentent étrangères face au cours d'histoire. Donc qu'en est-il au niveau de la pensée historique et de la conscience historique, qui sont des facteurs clefs en didactique de l'histoire?

5.3 CONSCIENCE HISTORIQUE ET PREMIÈRES NATIONS

Basé en partie sur des méthodes d'évaluation de la pensée et de la conscience historique, le questionnaire d'entretien a permis d'observer si le rapport au passé des répondants autochtones s'arrime ou non avec ces concepts. En effet, puisque les répondants ont été mis en contact avec le PFEQ lors de leur parcours académique, il est intéressant de voir comment leurs réponses peuvent s'accorder ou non avec les modèles didactiques ici choisis, c'est-à-dire celui de Seixas (2004, 2006, 2011, 2013, 2015), Duquette (2010, 2011, 2012, 2018), Rüsen (2004, 2012) et Létourneau (2006, 2008, 2016).

5.3.1 LES MODÈLES DE SEIXAS ET DE DUQUETTE

Nous avons fait le choix de regrouper Seixas (2004, 2011, 2013, 2015) et Duquette (2010, 2011, 2012, 2018) dans une même sous-section puisque, sans nier les différences fondamentales entre les deux, ils partagent des points communs d'importance au niveau de leur conception de la conscience historique qui, dans les deux cas, est intimement liée à la pensée historique de l'apprenant. Prenons par exemple les éléments de la pensée historique chez Duquette (2011), dont cause-conséquence, continuité-changement et l'empathie historique, entre autres, qui sont directement tirés du modèle Seixas (2006, 2013). Aussi, à partir du moment où certains éléments de la pensée historique chez Seixas (2006) sont mis à l'épreuve par les données, cette mise à l'épreuve peut potentiellement se transférer chez Duquette (2011). Il apparaît donc logique de faire un tel rapprochement, ne serait-ce que pour faciliter la lecture de notre analyse critique.

Pour Seixas (2004, 2006, 2011, 2013, 2015), la conscience historique est la résultante de la pensée historique. Parce que la pensée historique chez Seixas (2013) se manifeste à travers le « big six », c'est-à-dire, l' *historical significance* ou pertinence historique, la critique de source, les notions de continuité et changement, de cause et conséquence, la perspective historique, et la dimension éthique (Seixas et al., 2013), il importe de vérifier comment ces derniers s'accordent ou non aux propos des répondants. De plus, la conception de Duquette repose sur ces mêmes principes ; à la différence que, pour elle, l'utilisation d'éléments liés à la pensée historique donne plutôt une conscience historique réflexive qui s'oppose à une conscience non-réflexive lorsque la pensée historique n'est pas sollicitée par l'individu dans sa lecture du passé (Duquette, 2011).

Aussi, afin de mettre à l'épreuve la pensée historique selon Seixas (2006; 2013) et Duquette (2011) à la lumière des résultats obtenus dans la présente étude, nous reprendrons point par point le « big six » (Seixas, 2013) tout en s'inspirant des réflexions de Seixas (2012) quant à la compatibilité de son modèle avec la conception du passé des Premières Nations chez Marker (2011).

THE BIG SIX : L'HISTORICAL SIGNIFICANCE

L'une des préoccupations de Seixas (2012) quant à la compatibilité de la pensée historique avec la relation au passé chez les Premières Nations se trouve au niveau de la territorialité. En effet, pour lui, cela peut poser un problème quant à l'application de la perspective historique, ou l'*historical significance*. En effet, l'*historical significance*, implique notamment une certaine capacité à attacher le récit, aussi local soit-il, à un récit d'échelle supérieure. Or, si le cadre développé par Marker (2011) est avéré et que l'échelle du passé chez les Premières Nations se trouve principalement au local, sans besoin de contextualisation extérieure, peut-on demander aux apprenants autochtones de placer leur récit dans un narratif plus large comme l'implique l'*historical significance*? Dans les faits, aucun répondant n'a fait un récit étant uniquement centré sur leur nation ou leur territoire ancestral sans également y inclure des éléments se rapportant aux Premières Nations au Canada et au Québec. Leur choix d'événements afin de constituer un récit repose en effet sur l'importance de ceux-ci pour l'histoire de leur nation, mais aussi pour les premiers peuples de manière plus générale. Il suffit de prendre comme exemple, à la question 1, le répondant 4 qui explique avoir choisi d'inclure la crise de Val-d'Or dans son récit en raison de son impact sur l'ensemble des Premières Nations.

Que les répondants aient leurs propres critères quant à l'importance relative d'événements historiques va de soi, l'inverse aurait été difficilement envisageable. Par contre, il semble clair que le récit des répondants s'articule en dehors de celui mis de l'avant par le PFEQ (2007, 2017), cela pose la question de la pertinence d'évaluations standardisées autour des programmes et de ce qui y est présenté comme important à apprendre. En effet, quelle place est laissée aux apprenants qui ne possèdent pas la même échelle d'importance quant aux événements historiques dans le récit, que ce soit dans le cours ou dans l'épreuve ministérielle? En l'absence d'un espace permettant aux apprenants de développer leur propre *historical significance*, il semble donc normal que ceux-ci aient de la difficulté à s'investir dans les programmes.

THE BIG SIX : LA CRITIQUE DE SOURCE

Un autre aspect fondamental quant à la formation d'une conscience historique – ou conscience historique critique dans le cas de Duquette (2011) – est la critique de source. En effet, la capacité à critiquer un document historique selon certains critères propres à la méthode historienne est un incontournable dans la formation des apprenants, et cela peut inclure des sources orales. Mais qu'entend-on ici par source orale? Longtemps exclue de la pratique historienne, la prise en compte de certaines sources orales s'est amorcée dans l'après-guerre. Graduellement, les critères d'analyse de ce type de sources se sont développés en considérant les personnes relatant un événement comme des témoins (Fink, 2014), dans le cas d'un vétéran de la guerre de Corée rapportant son expérience au front, par exemple. Là où le bât blesse, c'est que ces critères n'offrent pas une grille d'analyse qui prenne en considération la transmission des savoirs à l'oral chez les Premières Nations (Fink, 2014;

Vincent 2003). Comme le mentionne Vincent (2003) alors que l'histoire orale issue de la discipline historique traite de témoignages, la tradition orale chez les Premières Nations se caractérise généralement par une transmission des savoirs par la parole, et ce, sur plusieurs générations. Le tout s'accompagnant d'une dimension spirituelle (Battiste, 2019), qu'il a été possible d'observer notamment chez le répondant 4 qui affirme que même si parfois des éléments du récit transmis par les Aînés n'ont « pas d'allure » il y croit, il juge cela véridique.

À la question 3, où les répondants devaient évaluer le niveau de crédibilité de différents types de sources – deux étant écrites et l'une correspondant à la tradition orale –, le niveau de crédibilité accordé aux sources écrites est de loin inférieur à celui qui est accordé à la source orale. Ceci se justifie par la confiance et le respect des répondants vis-à-vis de la tradition et des Aînés. De plus, plus particulièrement pour les répondants 6, 7, 8, et 9, la codification du récit traditionnel transmis est garante de sa fiabilité (le fait d'utiliser un vocabulaire précis, d'éviter de traduire le récit ou de le coucher par écrit, et d'être formé par les Aînés, etc.).

Pour les répondants, un autre facteur d'importance quant au degré de confiance à placer en une source se trouve au niveau de la motivation de ceux qui transmettent le savoir. Par exemple, le récit traditionnel transmis oralement part avec une certaine longueur d'avance à leurs yeux, puisque l'intention derrière la transmission est le partage du savoir pour la postérité, tandis que le journal de Champlain (qui était le document donné en exemple dans la question) aurait pu être rédigé à des fins d'autopromotion, favorisant le biais dans les informations s'y trouvant. Ces critères sont-ils compatibles avec la critique de sources comme elle se fait en pensée historique? Oui et non. Oui parce qu'il semble que les

répondants soient à même de faire une critique des sources écrites se basant sur des critères similaires à ce que l'on peut voir en pensée historique, il suffit de regarder la critique d'auteur autour des sources écrites à la question 3. Mais non lorsque l'on se situe au niveau d'une source traditionnelle orale. En effet, la contextualisation d'une telle source selon les critères convenus dans la discipline historique semblerait laborieuse ici. Puisqu'après tout, comment contextualiser un récit vivant à travers les Aînés sur des générations? Comme mentionné plus haut, le récit traditionnel possède ses propres critères de validité en se reposant sur la sagesse des Aînés. Mais, considérant que le récit possède sa forme propre où les dates, les lieux et les noms de personnages historiques sont souvent mis en second plan (Nabokov, 2002; Vincent, 2003), il nous semble difficile d'appliquer, par exemple, un 3QPOC, c'est-à-dire les questions que l'on se pose vis-à-vis d'une source afin de l'analyser : « Qui? Quoi? Quand? Pourquoi? Où? Comment? ». C'est pourquoi nous nous rangeons derrière les réflexions de Seixas (2012) en la matière : il semblerait en effet que ce soit difficile de concilier complètement ces deux traditions épistémologiques dans un même cadre théorique, du moins lorsqu'il est question de récits traditionnels.

THE BIG SIX : CONTINUITÉ ET CHANGEMENT

Quant aux notions de continuité et de changement, combinées aux notions de progrès et déclin, elles sont bien présentes dans le rapport au passé de la plupart des répondants. Ces notions se manifestent lorsqu'ils ciblent des moments charnières dans leur histoire, tels que l'arrivée des Blancs, ou évoquent des avancées dans les luttes en vue d'un avenir meilleur pour les communautés autochtones. Mais il reste que ces notions sont un peu plus difficilement compatibles avec un rapport au passé se rapprochant de la théorie de Marker

(2011), comme celle du répondant 9, qui divise le passé en quatre cadrans circulaires représentant les cycles du temps, ou encore le répondant 5, qui affirme qu'« il y a toujours de quoi de répétitif [dans l'histoire des Premières Nations] » en référant à un schéma circulaire. En effet, comment les répondants ayant intégré des notions de circularité du temps peuvent-ils réconcilier cette conception du passé, où le temps se fait l'écho d'un éternel recommencement, avec les concepts de continuité et de changement?

Sans être à même de fournir une réponse définitive à cette interrogation, nous pouvons néanmoins postuler l'élément suivant : on sait que chez certains des répondants, les conceptions circulaires et linéaires coexistent dans leur rapport au passé; que parfois elles évoluent de manière parallèle ou agissent dans une logique transitive allant du cercle vers la linéarité ou l'inverse. Cela ne signifie pas pour autant que les notions de continuité et changement chez les Premières Nations peuvent s'évaluer exactement de la même manière que chez les allochtones. En effet, il importe d'être à même de prendre en considération les parts de circularités du temps chez les apprenants autochtones et ce peu importe comment elles se manifestent, le défi réside maintenant dans le comment.

THE BIG SIX : CAUSE ET CONSÉQUENCE

En ce qui concerne les notions de cause et conséquence, Seixas (2012) anticipe une difficulté quant aux récits de fondation et/ou possédant une valeur morale qui impliquent des non-humains ou des entités pouvant être qualifiées de surnaturelles dans une perspective occidentale. Pour Seixas (2012), bien que l'histoire comme discipline peut accorder une place importante à l'environnement et la nature dans son analyse du passé, « *animals are not invested with the historical agency that can only be a consequence of intentional action: they*

cannot occupy the moral ground that is the province of human beings » (Seixas, 2012, p. 134). Or, dans les récits de fondation et/ou moraux des communautés autochtones, les non-humains possèdent forcément une certaine agentivité. C'est donc une impasse. Si la majorité des répondants n'ont pas fait mention des rapports avec les non-humains, mentionnons que cela pourrait être dû à l'absence de question quant aux causes « surnaturelles » en histoire au sein du questionnaire. Il importe tout de même de souligner que les répondants 4, 6 et 9 ont fait référence à des savoirs traditionnels dans lesquels on peut s'attendre à retrouver de tels éléments. Si l'on se réfère à Vincent (2003) et Marker (2011), les non-humains sont bien présents dans les récits de type Atanukans, soit des récits de fondations et/ou moraux chez les nations algonquiennes. Comment alors analyser à travers le prisme de la pensée et la conscience historique l'importance accordée à ce genre de récit chez certains répondants sans dénaturer ou décontextualiser leur perspective?

THE BIG SIX : PERSPECTIVE HISTORIQUE

Seixas (2012) soulève également une tension entre une épistémologie occidentale qui repose sur une réécriture constante du passé et celle des Premières Nations, qui s'appuie plutôt sur une certaine continuité. Selon lui, la perspective de dialogue peut s'avérer difficile entre une perspective historique qui considère que le changement « *affects all levels of human activity, from the material circumstances of life to the ways we think about the world, moral values, ourselves* » (P. Seixas, 2012, p. 134) et la relation au passé des personnes autochtones, qui, pour ce qu'il en comprend d'après Marker (2011), est une « *epistemology grounded on tradition that valorizes continuity over change, which seeks primarily to preserve old accounts rather than to critique them publicly and write new one* » (P. Seixas, 2012, p. 134).

On sait que l'ensemble des répondants ont accordé un haut niveau de confiance envers le récit transmis par les Aînés à la question 3, ce qui peut laisser entendre qu'il existe bel et bien un certain attachement à la préservation du récit traditionnel. En parallèle, les répondants se font la critique des angles morts de la perspective historique des programmes d'histoire, déplorant la quasi-absence de perspective autochtone sur le cours des événements. Ce sentiment s'explique par des carences sur le plan notionnel, mais peut-être aussi par les différences entre l'épistémologie autochtone et occidentale, qui influence la manière dont les Premières Nations vont comprendre un événement.

THE BIG SIX : JUGEMENT ÉTHIQUE

Pour Seixas (2012), l'historiographie occidentale doit trouver un équilibre entre la réalité passée et le jugement éthique porté au regard d'aujourd'hui, mais les récits moraux autochtones échapperaient à cette tension. Pour Seixas (2012), il est difficilement envisageable d'évaluer la conscience historique d'apprenants autochtones si une partie de leur rapport au passé s'inscrit en dehors du jugement éthique. Si l'attachement des répondants aux récits issus de la tradition semble bien affirmé, aucune question ne s'intéressait directement à cet élément de la pensée historique, rendant son évaluation difficile dans notre analyse. Il serait intéressant, lors d'une recherche future, de s'intéresser davantage au jugement éthique et sa place dans un enseignement autochtonisé de l'histoire.

5.3.2 LE MODÈLE DE RÜSEN

Pour Rüsen (2004, 2012), la conscience historique permet surtout de voir comment les gens usent du passé pour prendre des décisions aujourd'hui, décisions qui auront un

impact dans le futur. Pour lui, la conscience historique est constituée de trois grandes compétences, à savoir :

1. La compétence d'expérience, qui amène l'individu à bien saisir les différences entre la réalité passée et présente.
2. La compétence d'interprétation, c'est-à-dire la capacité à interpréter le passé pour mieux comprendre le présent.
3. La compétence d'orientation, qui permet d'user de la triade passé-présent-futur pour guider ses actions et forger son identité.

Le niveau de raffinement de ces compétences permet de développer une conscience que Rüsen (2004, 2012) qualifie en quatre niveaux, du moins critique au plus critique, c'est-à-dire : traditionnel, exemplaire, critique et génétique (voir la section 2.1.3).

Comment le modèle de Rüsen peut-il s'accorder avec le rapport au passé chez des personnes issues de culture innue et attikamek? Il convient de mentionner que la démarche de recherche ne cherchait pas à voir comment les répondants usent du passé pour guider leurs actions présentes, ce qui rend moins explicite toute analyse potentielle de la troisième compétence dans le cadre de Rüsen. On peut néanmoins observer que la classification de Rüsen (2004) quant aux niveaux de conscience semble difficilement applicable dans le cas de nos répondants. En effet, considérant qu'à la question 3, les répondants ont accordé un niveau de confiance important aux Aînés et aux savoirs transmis par ces derniers, ce qui semble faire partie intégrante de leur rapport au passé, comment évaluer ou caractériser leur niveau de conscience historique selon le modèle de Rüsen (2004)? En vertu de celui-ci, les niveaux de conscience les moins critiques se caractérisent par une volonté de concevoir le

passé comme un héritage à conserver (conscience traditionnelle) ou comme une source de leçons pour nous guider dans le présent (conscience exemplaire). Il faudrait donc considérer les réponses fournies par les répondants comme tombant dans les niveaux les moins critiques, ce qui aurait selon nous pour effet de décrédibiliser des savoirs autochtones qui, comme le montre Marker (2011), possèdent leurs propres caractéristiques. Ces dernières ne sont tout simplement pas prises en compte dans le modèle de Rüsen (2004). Résultat : si Rüsen (2004, 2012) offre un modèle intéressant lorsque l'on s'intéresse à la conscience historique dans le cadre de l'épistémologie occidentale, il semble plus difficile à appliquer dans le contexte propre aux cultures autochtones.

5.3.3 LA RELATION AU PASSÉ SELON LÉTOURNEAU

Du côté de Létourneau (2002, 2006, 2008, 2014, 2016), la relation au passé se base surtout sur ce qu'il désigne comme la mémoire collective. Si l'école joue un rôle dans la formation de cette mémoire, ou mythistoire, elle n'en est pas forcément le facteur le plus déterminant. Cette mythistoire ne tiendrait pas du hasard, mais plutôt d'un savant mélange de faits historiques et d'éléments fictifs; le tout, alimenté par une matrice narrative qui donnerait du sens au récit. S'il est possible de concevoir que les répondants autochtones ayant participé au projet soient également influencés par une telle matrice, là où les observations de Létourneau (2002, 2006, 2008, 2016) deviennent intéressantes est sans doute quant au type de récits qu'il fait ressortir chez les apprenants d'ascendance canadienne-française.

En effet, Létourneau (2006) définit le récit des apprenants d'ascendance canadienne-française comme présentant généralement les caractéristiques suivantes : il est pessimiste et les Québécois y sont présentés comme des victimes de la domination anglophone au pays.

De plus, si l'on regarde du côté de la place faite aux Premières Nations dans les récits recueillis auprès d'apprenants d'ascendance canadienne-française du secondaire à l'université, Létourneau constate que dans le meilleur des cas, les Autochtones occupent tout de même moins de 9% des énoncés (Jocelyn Létourneau, 2014). Du côté des répondants autochtones, la présente étude exploratoire permet de constater que leur récit est largement composé d'événements ou d'éléments concernant l'histoire des Premières Nations. De plus, les récits se caractérisent plutôt par la résilience des peuples autochtones et leur résistance face au colonialisme.

En nous référant au concept de mémoire collective de Létourneau (2006, 2008, 2016), nous pouvons donc observer ici que les populations autochtones possèdent leur propre matrice de lecture du passé et que cette dernière semble avoir été peu influencée par le PFEQ. En effet, si l'on regarde du côté de la question 5, où les répondants étaient appelés à sélectionner des événements historiques tirés des programmes d'histoire, beaucoup d'entre eux ont écarté des événements qui auraient sans doute semblé incontournables pour un étudiant d'ascendance canadienne-française; par exemple : la Révolution tranquille (0 répondant), le second référendum (seul le répondant 8), capitulation de Québec (seul le répondant 8), la fondation de la ville de Québec (seul le répondant 8), la loi 101 (les répondants 1 et 8).

De plus, Létourneau (2006, 2008, 2016) affirme que, bien que les programmes puissent influencer le récit des apprenants, ce sont leurs origines culturelles et leur entourage qui auraient le haut du pavé dans la construction d'un tel récit, surtout lorsque le paradigme de lecture du passé présenté à l'école entre en conflit direct avec certaines conceptions de la

matrice narrative. Considérant le contraste entre les événements choisis par les répondants et ceux mis de l'avant par le PFEQ (question 1 et question 5) et considérant que la plupart des répondants jugent que ce qu'ils ont vu à l'école est peu représentatif de l'histoire transmise dans leur famille ou communauté (question 6), il n'est pas déraisonnable de suggérer que l'école passe en second plan dans la formation de leur relation au passé, voire ne soit pas considérée comme fiable. Le fait que les programmes accusent une certaine distance culturelle avec le rapport au passé chez les Premières Nations n'est sans doute pas étranger à ce phénomène. En effet, à travers les réponses fournies par les participants, il n'est pas rare de constater que ces derniers font une distinction entre l'histoire vue à l'école et « la vraie histoire », c'est-à-dire entre l'histoire telle que présentée dans les livres ou en classe et celle issue des savoirs de la communauté. Par exemple, à la question 6, en parlant de son expérience en classe d'histoire, le répondant 4 affirme que l'enseignant semblait avoir de la difficulté à « dire les vraies affaires ». Le répondant 3 parle du mépris véhiculé en classe vis-à-vis des Premières Nations. Le répondant 2 déplore que les cours n'aillent pas au-delà des « affaires de base » lorsqu'il est question des cultures autochtones. Et le répondant 9 souligne à quel point l'histoire vue à l'école lui paraît biaisée et dénote une incompréhension de l'histoire de sa propre culture.

5.3.4 PREMIERS PEUPLES, HISTOIRE OCCIDENTALE ET PFEQ : UN BILAN

Source de méfiance et jugée comme n'étant pas adaptée aux savoirs traditionnels autochtones, l'histoire telle que conçue traditionnellement en Occident et dans le PFEQ ne rencontre pas un succès monstre auprès des participants de l'étude. Pour certains, ce rapport litigieux a d'ailleurs entraîné son lot de difficultés lors de leur formation secondaire, où cette matière est obligatoire en vue de l'obtention d'un diplôme. De manière plus large, les

difficultés précédemment mentionnées semblent mettre en péril les objectifs mêmes du programme. En effet, si l'on part du principe selon lequel le cours d'histoire sert à outiller les apprenants à une lecture critique du passé et du présent à l'aide de la méthode historique, il nous paraît difficile d'atteindre cet objectif avec des personnes qui ne se reconnaissent pas dans le contenu enseigné et pour qui la méthode d'analyse critique est étrangère à la manière dont le savoir se transmet au sein de leur culture. Il s'agit donc ici d'un double problème, autant sur le fond (le contenu) que sur la forme (les compétences).

Mais la distance entre les programmes et les répondants soulève aussi la question de la décolonisation du curriculum. En effet, si le PFEQ intègre de plus en plus de contenu concernant les cultures autochtones d'une itération à une autre, cela l'inscrit-il pour autant dans une logique de décolonisation des savoirs et de l'école? Si l'on se réfère à Battiste (2019), il y aurait place au doute ici. En effet, il ne suffit pas d'ajouter du contenu relatif à l'histoire des Premières Nations au pays pour décoloniser un curriculum, il faut aller plus loin et s'attaquer à la manière même dont on conçoit le rapport au savoir et à l'école (Battiste, 2019). Pour Battiste (2019), la décolonisation du curriculum passe par une intégration de la «*Indigenous way of knowing* », afin de permettre à la fois aux étudiants autochtones de se reconnaître dans l'école et aux étudiants allochtones de se familiariser avec les cultures autochtones. Par «*Indigenous way of knowing* », Battiste (2019) entend une approche de l'apprentissage qui est à la fois holistique, centrée sur la communauté et plus particulièrement autour de la sagesse des Aînés, ancrée dans l'expérience de la nature, mais surtout, qui prend en compte la spiritualité humaine dans le processus d'apprentissage chez l'individu. Battiste (2019) met bien en garde de ne pas confondre la spiritualité autochtone avec la religion, car il s'agit plutôt de la recherche du « *inner knowledge that came from the connections* [First

Nations] had made with those physical and metaphysical elements in their territories » (Battiste, 2019, p. 174), qui est au cœur même du rapport au savoir dans l'épistémologie autochtone. En d'autres mots, une expérimentation spirituelle de la réalité qui nous entoure est aussi importante que la formation de la pensée ou du corps (Battiste, 2019). Sans ce rapport spirituel au réel, l'apprentissage, combiné au savoir des Aînés et à l'approche holistique, il est difficile pour les apprenants autochtones de se reconnaître, ou de connecter avec leur culture à travers leur parcours académique (Battiste, 2019).

5.4 RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES CADRES THÉORIQUES EXISTANTS

Maintenant que les objectifs 1 et 2 de la recherche ont été abordés, il peut être pertinent de proposer une piste de réflexion critique sur la conscience historique et plus largement sur l'histoire et l'éducation. Pour ce faire, nous ferons une synthèse des tensions observées entre la relation au passé des répondants et l'histoire telle que conçue en Occident (s'exprimant ici à travers le PFEQ et les notions liées à la conscience historique) ce sera là l'occasion de vérifier si le phénomène du « *knowing but not believing* » tel qu'observé par Wertsch (2000) et Zanazanian (2015) entre en jeu ici. Par la suite, il sera question de pistes de solution à envisager tant sur le plan théorique que pratique.

Que peut-on tirer des présentes observations quant à la compatibilité entre la conscience historique et les données recueillies dans le cadre de la présente étude? On peut constater que l'évaluation de la conscience historique à partir des grilles de Seixas (2004, 2011, 2013, 2015), Duquette (2010, 2011, 2012, 2018), et Létourneau (2002, 2006, 2008, 2014, 2016) est possible. Parce que les répondants font des liens passé-présent tout en étant critiques, on peut même affirmer que leur conscience historique est réflexive. Cependant des

bémols s'imposent ici, car les éléments propres à la conscience historique et par extension à la pensée historique ne se transposent pas toujours parfaitement avec l'épistémologie autochtone, comme il est possible de voir à la figure 11.

Figure 14 : Synthèse des éléments observables quant à la conscience historique des répondants

Élément observable de la conscience historique	Point convergeant	Point divergent
<i>Historical significance</i> (Duquette et Seixas)	Les répondants font preuve d' <i>historical significance</i> et justifient leurs réponses.	L' <i>historical significance</i> des répondants autochtones ne priorise pas la même échelle d'événements que les Occidentaux, il n'y a pas de place pour cette différence d'échelle dans le PFEQ.
Critique de source (Duquette et Seixas)	Les répondants portent un regard critique sur les sources écrites, ce dernier semble correspondre aux critères de la pensée historique.	Les critères d'évaluations de la source orale traditionnelle répondent à une logique différente de la critique de source en historiographie occidentale.
Continuité et changement (Duquette et Seixas)	Les répondants intègrent des notions de continuité et changement dans leurs récits	La conception circulaire du temps place la continuité et le changement dans l'écho d'un éternel recommencement.
Causalité (Duquette et Seixas)	Les répondants font des liens de cause-conséquence.	La causalité telle que définie en pensée historique ne prend pas en compte le caractère spirituel de la <i>way of knowing</i> des Premières Nations.

Perspective historique (Duquette et Seixas)	Les répondants soulignent le manque de perspective autochtone dans l'histoire telle qu'apprise à l'école.	<i>Aucun point divergent</i>
Mémoire collective et matrice narrative (Létourneau)	<i>Aucun point convergent</i>	La matrice narrative des répondants repose sur des repères culturels différents du PFEQ.
La compétence d'expérience (Rüsen)	<i>Aucun point convergent</i>	Le récit vivant à travers les Aînés sur des générations est transmis et doit être préservé.

Ce qu'on peut constater ci-haut, c'est qu'en se fiant à Rüsen (2004, 2012) il y a un risque d'invalider le rapport au passé des répondants, puisque selon la grille de celui-ci, les niveaux les moins critiques perçoivent le passé comme un héritage à préserver. Cette grille ne laisse visiblement pas de place à la *way of knowing* des Premières Nations et doit donc être écartée. Pour conclure, si les réponses fournies par les répondants ne sont pas complètement étrangères à certaines des notions liées à la pensée historique, le fait est que l'on peut constater d'importants bémols quant à l'applicabilité de ces concepts. Bien que ces auteurs offrent des grilles d'analyse éprouvées lorsque vient le temps d'approfondir la conscience historique chez l'apprenant allochtone, il semblerait que les craintes de Seixas (2012) quant aux distances épistémologiques entre les cultures soient en effet justifiées.

En ce qui concerne le rapport au passé chez les Premières Nations, l'un des éléments majeurs que nous avons pu observer dans le cadre de cette étude exploratoire est sans doute la grande distance entre le récit tel que proposé par le PFEQ et celui des répondants. Là où le premier offre une lecture du passé dans un cadre national, à l'échelle québécoise et

canadienne, le second est généralement situé autour de leur nation d'attache ou autour de l'autochtonie au sens plus large. Cette différence d'échelle et de perspective, combinée à une relation au passé relevant du paradigme oral, semble créer une distance entre l'individu issu d'une culture innue ou attikamek et ce qui est vu à l'école, quelque chose d'encore plus profond que le « *knowing but not believing* » tel que défini par Wertsch (2000), en raison de différences sur le plan épistémologique plutôt que notionnel. En effet, dans l'étude réalisée par Wertsch (2000), la distanciation des participants par rapport au récit vu dans leur cours d'histoire découlait surtout du décalage entre le contenu notionnel et l'identité nationale des apprenants; il n'était pas question de paradigmes épistémologiques entrant en opposition, l'Estonie et l'URSS se basant toutes deux sur une tradition écrite. Ici, au-delà des questions de contenu, les répondants se sentent incompris par l'histoire telle que vue en classe, la jugeant mensongère, biaisée et moins fiable que l'histoire issue de leur communauté.

Mais comment peut-on surmonter ce fossé épistémologique entre les programmes et le rapport au passé des apprenants autochtones? À cette question, il n'y a pas de réponse facile. Néanmoins, nous pouvons nous risquer à quelques suggestions. Avant toute chose, il importe de se mettre à l'écoute des personnes issues de cultures autochtones. Beaucoup des répondants ont mentionné ne pas se reconnaître dans ce qu'ils ont vu à l'école, ou ne pas sentir la perspective des Premières Nations présentée dans la lecture des événements. Si le ministère, dans la récente refonte du programme, fait une plus grande place aux Premières Nations qu'auparavant, il importe tout de même de soulever une interrogation supplémentaire à la question de la quantité de contenu autochtone : en parle-t-on bien? Puisque, comme on a pu le constater à travers cette recherche, l'enjeu repose aussi sur une distance entre des paradigmes culturels, qui remet en question la manière même dont nous concevons l'histoire

en Occident (Battiste, 2019). Cette démarche de remise en question, afin de donner une place à la *way of knowing* des Premières Nations, au lieu de simplement ajouter plus de contenu autochtone, est essentielle si l'on cherche à décoloniser le curriculum (Battiste, 2019). Cet enjeu semble pancanadien. Il suffit de regarder du côté de la Nouvelle-Écosse, où Tinkham (2013) constate que les étudiants Mi'Kmaq fréquentant une école en dehors de leur communauté ne se sentent pas représentés adéquatement, que ce soit en classe ou dans les manuels scolaires. Ceux-ci considèrent que les contenus qui les concernent sont généralement traités de manière périphérique, ce qui crée chez eux un sentiment de détresse et de frustration vis-à-vis les cours ou même l'école.

Cela nous amène à la question des cours d'histoire offerts au sein même des communautés, ou dans les écoles accueillant des étudiants issus de Premières Nations. Il semble de plus en plus évident que les programmes d'histoire tels que définis par le PFEQ et l'école comme on la conçoit en Occident méritent des interrogations quant à leur implantation chez les Premières Nations. Marie Battiste (2019) offre des réflexions intéressantes sur le sujet, tant sur le plan de l'intégration de l'épistémologie autochtone en classe que sur la nécessité de donner aux enseignants des bases sur les théories antiracistes et décoloniales (que ces enseignants soient autochtones ou non). Mais le fait est que les réponses à ces questions ne pourront s'obtenir qu'à travers un travail au sein même des communautés et nations autochtones pour déterminer comment concevoir et appliquer des cursus adaptés à leurs réalités historiques et culturelles. Une telle démarche nécessite forcément une plus grande autonomie des communautés que ce soit au niveau de l'administration scolaire, comme au niveau des programmes en lui-même (Battiste, 2019). La formation d'enseignants issus des communautés mêmes est également essentielle. En effet, comme le souligne

Tinkham (2013) dans sa recherche auprès de répondants mi'kmaw, la présence d'enseignants issus de leur culture d'appartenance les aide énormément à se sentir compris et respectés.

CONCLUSION

Afin de conclure notre réflexion ainsi que cette recherche, un résumé de ses résultats s'impose. Par la suite, il sera question des limites de notre approche et, finalement, des avenues possibles pour de futures études sur le sujet.

6.1 CONSTATS ET RÉSULTATS

Tout d'abord, il importe de souligner à quel point un tel projet de recherche aurait été impossible sans la collaboration et la confiance du centre Nikanité et du Centre d'amitié autochtone du Saguenay. C'est grâce à leur participation et à celle des répondants que nous avons pu recueillir des données nécessaires à la réalisation de ce projet.

Deux grands constats s'imposent. Le premier se situe au niveau de la conscience historique des répondants et comment cette dernière s'accorde ou non avec les théories didactiques existantes. Le second porte sur la relation entretenue par les répondants avec le passé tel que présenté à l'école.

En ce qui concerne la conscience historique des répondants, nos participants confirment la distance théorique entre la conception occidentale du passé et la conception des Premières Nations qu'ont observée certains auteurs. Cela n'est pas sans conséquence pour les apprenants autochtones, puisqu'ils doivent vivre avec des programmes qui ne sont pas adaptés à la réalité épistémologique associée à leur culture.

En parallèle, si Marker (2011) offre des pistes intéressantes en la matière, on constate que leur application ne se fait pas parfaitement chez les répondants. La construction d'un modèle détaillé à même de rendre justice à la conception holistique des savoirs propres aux différentes nations autochtones reste un défi en soi.

Bien sûr, une telle observation nous amène également à nous interroger sur la relation des répondants avec les programmes d'histoire. Si le phénomène du « *knowing but not believing* » tel que formulé par Wertsch (2000) semble se matérialiser dans certaines des réponses obtenues, où des répondants font la distinction entre l'histoire telle qu'apprise à l'école et l'histoire réelle, le problème semble plus profond qu'un simple conflit sur le plan notionnel. Car les réponses pointent également du côté de l'épistémologie, l'histoire telle qu'apprise à l'école étant perçue non seulement comme mensongère mais aussi invalidante. Cela soulève l'enjeu de la décolonisation, puisque comme le souligne Battiste (2019), l'un des défis de la décolonisation du curriculum se trouve non seulement au niveau du contenu, mais aussi dans sa capacité à intégrer des « *ways of knowing* » propres aux cultures autochtones. Si sur le premier plan, le PFEQ a fait du progrès d'une réforme à l'autre; sur le second, une réflexion serait toujours de mise. Cela pose la question de l'aménagement du contenu, puisque dans un programme chargé comme celui d'histoire deuxième cycle, quelle place consacrer à la « *way of knowing* » des Premières Nations? Il s'agit là d'un enjeu dépassant les programmes d'histoire. En effet, considérant le rapport holistique aux savoirs chez les Premières Nations, cette réflexion devrait s'étendre non seulement à d'autres cours, mais aussi à comment on conçoit l'école comme institution.

6.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Au cours de la réalisation de ce projet de recherche, les limites d'une telle démarche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise se sont fait sentir. Dans un premier lieu, il y a la question de la recherche collaborative avec les communautés autochtones. Si nous nous sommes efforcés d'entretenir un dialogue avec les organisations qui nous ont assistés dans ce projet – le Centre d'amitié autochtone et le centre Nikanité –, on ne peut pas pour autant

faire état de recherche collaborative à proprement parler ici. En effet, une démarche collaborative aurait impliqué une co-construction du cadre théorique et des outils de collecte avec les acteurs concernés, et ce tout au long du processus, ce qui n'a pas été possible dans le cadre de ce mémoire. Une telle recherche aurait sans doute présenté l'avantage d'un plus grand approfondissement de la perspective autochtone en matière de conscience historique, d'amener des pistes théoriques intéressantes afin de mieux caractériser la conscience historique des répondants, que ce soit dans la conception de l'outil de collecte ou dans l'interprétation des données. Sans compter que la recherche collaborative est le modèle de recherche recommandé par le CGIPN (s. d.). En parallèle, une plus grande uniformité quant aux nations d'origine des répondants ou une plus grande représentation des nations échantillonnées aurait sans doute été un atout, plutôt que d'analyser les réponses des participants sans prendre en considération leur nation d'appartenance comme nous avons été obligés de le faire, faute d'échantillon approprié. Finalement, étant donné le caractère exploratoire du projet, aucune reproductibilité des données n'est possible ici ; un futur projet permettant une telle reproductibilité serait sans doute intéressant.

6.3 LES PERSPECTIVES FUTURES

Après nous être penchés sur la conscience historique des participants et sur les limites épistémologiques de la didactique de l'histoire vis-à-vis de la « way of knowing » des personnes issues de cultures autochtones, nous sommes persuadés que la question mérite d'être approfondie à travers d'autres recherches ou projets - et ce dans un esprit de collaboration entre personnes allochtones et autochtones.

Dans un avenir à court terme, diverses pistes pourraient être explorées. Par exemple, il serait intéressant de faire ressortir les caractéristiques propres à la conscience historique d'apprenants autochtones d'une nation à l'autre et de relever s'il existe des différences frappantes entre elles. Certaines nations comme les Mohawks ayant développé leurs propres programmes d'histoire, il serait pertinent d'étudier comment les personnes issues de ces communautés vivent leur rapport à l'école et au passé.

À plus long terme, d'une perspective québécoise et allochtone, c'est tout un travail d'introspection vis-à-vis notre propre rapport au savoir, à l'éducation et à la décolonisation du cursus qui s'annonce. Soulignons d'ailleurs que c'est un projet qui dépasse le champ de la didactique de l'histoire. Dans une société confrontée à de nombreux défis tels que le racisme, la crise environnementale et la préservation de la démocratie, ouvrir notre curriculum à d'autres approches aux savoirs nous permettrait non seulement de mieux comprendre le monde qui nous entoure, mais aussi de porter un regard nouveau sur nous-mêmes. Il s'agit non seulement d'une occasion en or, mais aussi d'une nécessité.

Finalement, nous savons déjà que les répondants de la présente étude se sont sentis aliénés face à l'histoire apprise en classe et que le décrochage scolaire chez les Premières Nations est profondément lié à des enjeux relevant du choc des cultures (De Canck, 2008). C'est pourquoi il importerait de donner aux communautés autochtones les ressources nécessaires à la mise sur pied d'outils didactiques en accord avec leur « way of knowing ». Cela permettrait à terme le développement d'éléments de programmes, ou même la création de programmes à part entière qui seraient adaptés aux réalités autochtones et qui seraient carrément l'œuvre de personnes autochtones. C'est peut-être là une tâche ambitieuse, mais

cela ne change rien au fait qu'elle est essentielle si l'on veut s'engager durablement sur le long chemin de la réconciliation.

BIBLIOGRAPHIE

- Agbo, S. A. (2004). First Nations perspectives on transforming the status of culture and language in schooling. *Journal of American Indian Education*, 43, 1-31.
- Arsenault, G. (2012). L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec. Dans Bouvier et al (Éd.), *L'histoire nationale à l'école québécoise* (p. 451-469). Septentrion.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche*. Enric éditions.
- Battiste, M. (2019). *Decolonizing Education : Nourishing the Learning Spirit*. UBC Press.
- Beauchemin, J., & Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire : Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire* (p. 64). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (cinquième édition, p. 251-284). Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, Érick., & Goyette, Julien. (2006). *Parole d'historiens, Anthologie des réflexions sur l'histoire du Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Blais, A., & Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (cinquième édition, p. 445-488). Presses de l'Université du Québec.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain : An ecology of indigenous education*. Kivaki Press.
- Campeau, D.-M. (2010). Pour parler des autochtones. *Enjeux de l'univers social*, 6, 5-6.

- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : Le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et profession*, 10(2), 44-48.
- Cardin, J.-F. (2005). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : Trois compétences à enseigner. *Formation et profession*, 11(1), 35-39.
- Cardin, J.-F., Lefrançois, D., & Ethier, M.-André. (2012). Le débat concernant l'histoire nationale : Deux conceptions bien différentes de l'histoire et son enseignement. *Enjeux de l'univers social*, 7(4), 34-37.
- Carratero, M., & Kriger, M. (2011a). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17, 177-195.
- Carratero, M., & Kriger, M. (2011b). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17, 177-195.
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A., & Cardin, J.-F. (2009). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : Recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans A. Meunier (Éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 183-212). Éditions MultiMondes. repéré à : <https://international.scholarvox.com/book/88816199>
- Claire-Jabinet, M.-P. (2004). *Introduction à l'historiographie*. Armand Colin.
- Clark, P. (2011). Representation of Aboriginal People in english Canadian History Textbooks : Toward Reconciliation. Dans E. A. L. Cole (Éd.), *Teaching the Violent Past History education and Reconciliation* (p. 81-120). Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.
- Clark, Penney. (2011). *New Possibilities for the past* (Penney Clark, Éd.). UBC Press.

- Collin, D. (1988). L'ethno-ethnocentrisme : Représentation d'identité chez de jeunes autochtones du Québec. *Anthropologie et sociétés*, 12, 59-76.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015a). *Pensionnats du Canada : La réconciliation, Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* (Volume 6; p. 323). McGill-Queen's University Press.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015b). *Pensionnats du Canada : Les séquelles, Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* (Volume 5; p. 435). McGill-Queen's University Press.
- Conrad, M. (2011). A Brief Survey of Canadian Historiography. Dans P Clark (Éd.), *New possibilities for the past shaping history education in Canada* (p. 115-138). UBC Press.
- d'Avignon, M., & Trudel, Marcel. (2009). La place des « autres » dans l'histoire du Québec. Dans M. d'Avignon & Camil. Girard (Éds.), *A-t-on oublié que jadis nous étions" frères" ? Alliances fondatrices et reconnaissance des peuples autochtones dans l'histoire du Québec*. (p. 9-29). Presses Université Laval.
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : Vers une école faite par et pour les autochtones. *Les Cahiers du CIÉRA*, 53(Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit), 39-60.
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : Vers une école faite par et pour les autochtones. *Les Cahiers du CIÉRA*, 53(Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit), 39-60.
- Dickason, O. Patricia., & Newbigging, William. (2010). *A concise history of Canada's First Nations* (Second edi). Oxford University press.

- Dickinson, J. A., & Young, B. (2014). *Brève histoire socio-économique du Québec* (H. Fillion, Trad.; Nouvelle). Bibliothèque québécoise.
- Dumont, M. (2014). La nature, l'objet et la pratique de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, S. Demers, & S. Demers, *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 15-32). Éditions MultiMondes.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : La conscience historique comme piste de solution ? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Éditions MultiMondes.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval.
- Duquette, C. (2012). Conscience historique et mémoire du pareil au même ? La place de la conscience historique en classe d'histoire. *Formation et profession., Volume 19*, 42-44.
- Duquette, C. (2018). La conscience historique critique comme finalité du cours d'histoire ? Réflexion sur une possible opérationnalisation en salle de classe. *Publication en cours*.
- Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. Routledge.
- Fink, N. (2014). L'histoire orale. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers, *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 187-204). Multimondes.

- Gadamer, H.-G. (1963). *Le problème de la conscience historique*. Publications universitaires de Louvain.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gossage, P., & Little, J. I. (2015). *Une histoire du Québec : Entre tradition et modernité*. Hurtubise.
- Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Bibliothèque québécoise.
- Hall, D. J. (2016). *From Treaties to Reserves : The Federal Government and Native Peoples in Territorial Alberta, 1870–1905*. By DJ Hall. Oxford University Press.
- Henderson, J., & Wakeham, P. (2009). Colonial reckoning, national reconciliation? : Aboriginal peoples and the culture of redress in Canada. *ESC: English Studies in Canada*, 35(1), 1-26.
- ICI.Radio-Canada.ca, Z. S.-. (2017, mai 2). *Le programme d'histoire du Québec au secondaire est contesté*. Radio-Canada.ca. repéré à : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1031438/programme-histoire-quebec-secondaire-kativik-autochtones>
- Lacoursière, J. (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (Quebec. M. de l'Education. G. de T. sur l'Enseignement de l'Histoire, Éd.).
- Lacoursière, J. (2013). *Histoire populaire du Québec, des origines à 1791* (Vol. 1). Septentrion.

- Laugrand, F. (2008). L'école de la toundra. Réflexions sur l'éducation à partir de quelques ateliers de transmission des savoirs avec des aînés et des jeunes inuits. *Les Cahiers du CIÉRA*, 53(Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit), 77-95.
- Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? Dans N. Tutiaux-Guillon & D. Nourisson (Éds.), *Identité, Mémoire, Conscience Historique* (p. 13-25). Publications de l'Université Saint-Étienne.
- Le Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations*. (s. d.). repéré à : <https://fnigc.ca>
- Létourneau, J. (2011). The Dabate on History Education in Québec. Dans P Clark (Éd.), *New possibilities for the past shaping history education in Canada* (p. 81-96). UBC Press.
- Létourneau, Jocelyn. (1989). The Unthinkable History of Quebec (J. Moors, Trad.). *The Oral History Review*, 17(1), 89-115.
- Létourneau, Jocelyn. (2006). Remembering Our Past : An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. Dans R. W. Sandwell (Éd.), *To the Past : History education, public memory, and citizenship in Canada* (p. 72-87). University of Toronto Press.
- Létourneau, Jocelyn. (2014). Je me souviens. *Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse. Montréal: Fides*.
- Létourneau, Jocelyn. (2016). Conclusion. Dans *Le récit commun ; L'histoire nationale racontée par les élèves* (p. 205-216). Presse universitaire de Lyon.
- Létourneau, Jocelyn, & Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire : L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la

- structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.
- Lévesque, S., Croteau, J.-P., & Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa : Histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2).
- Lowenthal, D. (1985). *Past is a Foreign Country* (Cambridge University Press).
- Marker, M. (2011). Teaching History from an Indigenous Perspective : Four Winding Paths up the Mountain. Dans P Clark (Éd.), *New Possibilities for the Past* (p. 97-114). UBC Press.
- Martel, V. (2018). *Martel, V. (2018). Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : Former à l'enquête en classe d'histoire* (Editions JFD).
- Martineau, R. (2010). *FONDEMENTS ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : Deuxième partie ou Tome II (suite), Les structures pédagogiques du système scolaire, B. Les programmes d'études et les services éducatifs* (tome II; p. 432).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *Programme : Histoire du Québec et du Canada*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (p. 80).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté*.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). *Progression des apprentissages, Géographie, histoire, et éducation à la citoyenneté. (Primaire).*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire Histoire et éducation à la citoyenneté 3 et 4 secondaire.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire du Québec et du Canada, troisième et quatrième secondaire.*
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Le curriculum de l'Ontario 9e et 10e année Études canadiennes et mondiales.*
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Le curriculum de l'Ontario, Études sociales de la 1re à la 6e année Histoire et géographie 7e et 8e année.*
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Le curriculum de l'Ontario, Études canadiennes et mondiales.*
- Moisan, S. (2002). *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes franco-québécois d'héritage canadien-français : Coup de sonde et analyse des résultats.* Université Laval.
- Nabokov, P. (2002). *A forest of time : American Indian ways of history.* Cambridge University Press.
- Rüsen, Jorn. (2004). Historical Consciousness : Narrative Structure, Morale Function, and Ontologic Development. Dans P. C. Seixas (Éd.), *Theorizing historical consciousness* (p. 63-82). University of Toronto Press.
- Rüsen, Jörn. (2012). Tradition : A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51(4), 45-59.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (cinquième édition, p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*, 765-783.
- Seixas, P. (2004). Introduction. Dans P. Seixas (Éd.), *Theorizing historical consciousness* (p. 3-16). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness, The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age. Dans *Narration, identity, and historical consciousness* (Vol. 3, p. 141-159).
- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness? Dans R. Sandwell W. (Éd.), *To the Past : History Education, Public Memory and Citizenship in Canada* (p. 11-22). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. Dans Penney Clark (Éd.), *New Possibilities for the past* (p. 139-156). UBC Press.
- Seixas, P. (2012). Indigenous historical consciousness. An Oxymoron or a dialogue ? Dans M. Carratero Asensio Rodriguez-Moneo, M., M. (Éd.), *History education and the construction of national identities*. (p. 125-138). Information Age pub.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The big six : Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. *Challenges and prospects for Canadian social studies*, 109-117.

- Tenning, A. (2015). L'histoire en marche : Les histoires des survivants des pensionnats autochtones sont de puissants outils pour les enseignants et les élèves. *Histoire du Canada : innover en classe*, 36-40.
- Tinkham, J. R. (2013a). *That's not my history ! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students*. Thèse, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Tinkham, J. R. (2013b). *That's not my history ! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students*.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*, 38-45.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : Entre opportunités et résistances. *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: fragmentations, recompositions, nouvelles alliances*, 139-150.
- Van Campenhoud, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (Quatrième). Dunod.
- Vincent, S., & Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Hurtubise.
- Vincent, Sylvie. (2003). La tradition orale, une autre façon de concevoir le passé. Dans A. Beaulieu, S. Gervais, & Martin. Papillon (Éds.), *Les autochtones et le Québec, Des premiers contacts au Plan Nord*. (p. 77-89.). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to Teache Beliefs, as Well as Knowledge about History?
- Dans P. N. Stearns, S. S. Wineburg, & P. C. Seixas (Éds.), *Knowing, teaching and learning history : National and international perspectives* (p. 38-50). New York University Press.
- Whorf, B. L. (1997). The relation of habitual thought and behavior to language. Dans *Sociolinguistics* (Palgrave, p. 443-463).
- Wilson, S. (2001). What is Indigenous research? *Canadian Journal of Native Education*, 25, 175-179.
- Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and being Quebecois : Exploring young English-speaking students' interactions with Quebec's master historical narrative. *Canadian Ethnic Studies*, 47(2), 113-135.

ANNEXES

ANNEXE A

CERTIFICATION ÉTHIQUE



Formulaire d'information et de consentement concernant la participation de l'étudiant

1. TITRE DU PROJET

« Étude portant sur la conscience historique des étudiants autochtones au baccalauréat en éducation »

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Médéric Potvin, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi

Adresse courriel : MEDERICK.POTVIN1@UQAC.CA

2.2 Cochercheur (s'il y a lieu)

☒ [X]

2.3 Directeur de recherche (si le responsable est un étudiant)

Catherine Duquette, professeure de didactique à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Adresse courriel : CATHERINE_DUQUETTE@UQAC.CA

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, prenez le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Page suivante ->

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche en enseignement de l'histoire vise à mieux comprendre la perception que les apprenants issus de communautés autochtones ont du passé. Par son nouveau programme d'histoire du Québec, le ministère cherche à faire une plus grande place aux cultures autochtones. C'est pourquoi nous croyons qu'il est important de faire le point sur la compréhension du passé qu'ont les Premiers Peuples et ainsi formuler des recommandations quant au contenu.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

1. Faire ressortir les caractéristiques de la conscience historique d'individus issus de communautés autochtones.
2. Proposer une ébauche de cadre théorique permettant de prendre en considération les spécificités culturelles des étudiants autochtones lorsqu'il est question de leur histoire et du développement de leur conscience historique.

4.3 Déroulement

Le déroulement de la recherche se fera en deux étapes :

Premièrement, la complétion d'un questionnaire :

- Environ 15 étudiants seront appelés à participer sur une base volontaire.
- Les participants devront compléter un questionnaire quant à l'histoire dans une période de 45 minutes.
- Veuillez noter qu'en cas de complétion à l'orale, la durée pourrait dépasser les 45 minutes.

Deuxièmement, un entretien avec le chercheur:

- Trois étudiants seront appelés à participer sur une base volontaire, ces derniers devront au préalable avoir participé à l'entretien.
- Des discussions portant autour du questionnaire et sur votre vision de l'histoire seront animées par le chercheur, d'une durée moyenne de 30 minutes par participant.
- L'ensemble sera enregistré en format audio à l'aide d'un appareil et sera par la suite retranscrit sur papier par le chercheur après les discussions.
- Dans le cas où plus de trois personnes se porteraient volontaires pour participer aux entretiens, un tirage au sort sera effectué afin de sélectionner les participants.

Le tout se déroulera à l'intérieur des murs de l'université, en dehors des heures consacrées au cours, ou sur la plateforme en ligne Limesurvey.

Page suivante ->

Le chercheur se servira des différentes informations recueillies lors de la composition et des discussions afin de rédiger son projet de maîtrise.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Cette recherche n'aura aucun impact sur vos résultats scolaires et ne servira pas afin de vous évaluer.

Votre contribution permettra de faire avancer les connaissances scientifiques dans le domaine.

Le questionnaire, comme les entretiens avec le chercheur se dérouleront en français.

Notez que vous pourrez répondre au questionnaire à l'oral si vous le désirez. Auquel cas nous vous prions d'en aviser le chercheur à la complétion du formulaire.

Aucune récompense n'est offerte pour votre participation. Ce projet est absent de risque prévisible.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Les données recueillies (textes, enregistrements audio, liste d'encodages, retranscriptions, etc.) seront gardées sous clef dans le bureau du chercheur responsable du projet pour une période minimale de 7 ans et ensuite détruites de façon sécuritaire.

- L'ensemble des réponses des participants seront rendues confidentielles, par le chercheur, c'est-à-dire qu'il sera impossible d'identifier les participants à la lecture des réponses sans la clef pour déchiffrer le code.
- Dans le cas où un participant se retirerait, les données recueillies auprès de ce participant seront détruites.
- Il est possible que les résultats de la recherche soient diffusés via différents médium (revue scientifique ou spécialisé, dépôt institutionnel de l'UQAC, etc.).

Notez qu'il sera possible de consulter les résultats de ce projet de recherche au moment de sa publication sur le dépôt institutionnel de l'UQAC, Constellation : <https://constellation.uqac.ca/> et que la diffusion des résultats se fera en accord avec l'entente prise avec le centre des Premières Nations Nikanite.

C'est-à-dire, une présentation des résultats sera offerte au courant de l'année scolaire 2019-2020 lors d'un midi conférence se déroulant dans le Pavillon de la culture des peuples autochtones. Un courriel vous sera envoyé pour en préciser le lieu et l'heure, en plus de l'affichage usuel sur les babillards du Pavillon de la culture des peuples autochtones.

De plus, une présentation des résultats sera soumise pour publication dans la Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples.

Soyez assuré que la confidentialité de vos données sera respectée lors de la présentation des résultats.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer.

Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment lors de la collecte de données, sans avoir à donner de raisons. Pour retirer votre participation, vous devez faire connaître votre décision au chercheur responsable du projet.

En cas de retrait, les données qui vous sont associées seront détruites. Un participant à l'entretien qui souhaiterait se retirer à ce moment pourra également exiger les données associées à sa complétion du questionnaire.

Soyez assuré que le retrait de votre participation n'aura aucune conséquence pour vous.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte, mais il pourra y avoir un compte rendu verbal personnalisé aux participants qui le désirent.

En effet, bien que l'ensemble des données soient confidentielles, il est possible pour le chercheur, avec votre consentement, de déchiffrer le code afin qu'il puisse vous donner un compte rendu verbal sur votre participation.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Chercheur : mederrick.potvin1@uqac.ca OU Directrice de recherche : catherine_duquette@uqac.ca

Médéric Potvin : 418-812-3158

Pour toute question d'ordre éthique concernant ta participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545- 5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

10 CONSTEMENT DU PARTICIPANT

☐ Je consens à participer à la complétion d'un questionnaire et par conséquent :

- Je consens à ce que certaines informations soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

L'option ci-dessous est à cocher seulement si vous voulez faire le questionnaire à l'oral :

☐ Je désire participer **oralement** à la complétion du questionnaire, ce qui par conséquent se fera de manière individuelle avec le chercheur.¹

- Je consens à ce que certaines informations soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.
- Je consens à l'utilisation d'un appareil d'enregistrement audio pendant la durée de la complétion orale, afin de permettre la transcription d'un verbatim, pourvu les données soient rendues confidentielles.

¹ Vous n'aurez donc pas à remplir le reste du présent questionnaire par écrit une fois cette page complétée.

Lors de la rencontre, le chercheur vous lira à voix haute les questions et vous pourrez y répondre à voix haute également.

Cette sous-section concerne votre participation quant à l'entretien avec le chercheur.

Il s'agit d'un entretien vous permettant d'explicitier les réponses que vous avez fourni dans le présent le questionnaire.

Le nombre d'entretiens réalisable étant limité à trois, un tirage au sort sera réalisé. Vous serez contacté sous peu.

Si vous ne souhaitez pas participer à l'entretien, ne cochez pas cette case.

☐ Je consens à participer à l'entretien avec le chercheur et par conséquent.

- Je consens à ce que certaines informations soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.
- Je consens à l'utilisation d'un appareil d'enregistrement audio pendant la durée de l'entretien, afin de permettre la transcription d'un verbatim, pourvu les données soient rendues confidentielles

Page suivante ->

**Pour participer à la discussion avec le chercheur, il importe que vous ayez donné votre accord à la participation au questionnaire, puisque la discussion portera en partie sur ce dernier.*

***Veuillez prendre note que dans certains cas, la loi pourrait nous mettre dans l'obligation de divulguer certaines informations à des tiers.*

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise

x _____

Nom et signature du participant

Date

x _____

Adresse courriel du participant (le chercheur communiquera avec vous via cette dernière dans les prochains jours, afin de vous fournir le lieu et la date de la rencontre)

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.



Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE ET PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Consignes de réponses

Avant de répondre à la question, veuillez prendre connaissance des présentes consignes :

- Il est important de répondre aux questions dans l'ordre et de passer à la page suivante uniquement lorsque vous jugez que la question est terminée.
- Il n'y a aucun maximum de mots.
- Les réponses que vous produirez ne seront pas soumises à une évaluation scolaire, que ce soit pour le contenu ou le français.
- Si vous avez des questions, n'hésitez pas!
- Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, il suffit de le mentionner au chercheur. En cas de retrait, vos données seront détruites en conformité avec la politique de l'UQAC à cet effet.
- Lorsque vous avez terminé, remettez le questionnaire au chercheur.

Merci de votre participation!

Page suivante ->

Question 1 : Selon vous, quels sont les 10 événements/éléments les plus importants dans l'histoire de votre société?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Page suivante ->

Question 2 : L'histoire se déroule toujours sur un territoire. Si on vous demandait d'écrire l'histoire de votre société, sur quel territoire se déroulerait-elle en majorité?

Cinq cartes sont mises à votre disposition, utilisez celle(s) de votre choix pour encercler le ou les endroits importants. Libre à vous d'en utiliser une seule ou plusieurs, selon les besoins.

Carte 1 de 5



Page suivante ->

Carte 2 de 5



Page suivante ->

Carte 3 de 5



Page suivante ->

Carte 4 de 5



Page suivante ->

Carte 5 de 5



Page suivante ->



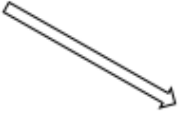
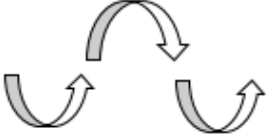
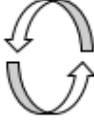
Question 3 : Quel niveau de crédibilité accordez-vous aux sources historiques suivantes?

Évaluez les sources en les notant sur 5, 1 étant très peu crédible et 5 étant très crédible.

Uepishtikueiau, un récit traditionnel innu, transmis oralement sur plusieurs générations, où sont relatées les relations entre le peuple innu et les premiers colons français ayant fondé la ville de Québec.	Le journal authentifié de Samuel de Champlain. Où il relate différents événements s'étant déroulés dans la colonie française dans les derniers mois.	Un article Wikipédia portant sur la fondation de la ville de Québec,
/5	/5	/5

Expliquez brièvement votre réponse :

Question 4 : Beaucoup se représentent l'histoire comme une ligne du temps. Laquelle des lignes illustrées ci-dessous représente selon vous le fil de l'histoire? Choisissez l'un des schémas et justifiez votre réponse.

Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps.	
Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps	
Les choses se sont dégradées avec le temps.	
Les choses vont d'un extrême à l'autre.	
Les choses font échos au passé ou se répètent, le cours du temps est cyclique.	
Aucune de ces réponses (dessinez votre propre schéma).	

Page suivante ->

Explications :

Page suivante ->

Question 5 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

<p>Capitulation de Québec</p> 	<p>Révolution tranquille</p> 	<p>Victoire du non lors du second référendum</p> 
<p>Rébellions des Patriotes</p> 	<p>Rébellion de Pontiac</p> 	<p>Arrivée des premiers peuples par le détroit de Béring 2</p> 
<p>Première et Deuxième Guerres mondiales</p> 	<p>Création des pensionnats indiens *</p> 	<p>Obtention de la responsabilité ministérielle</p> 

Page suivante ->

<p>Pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest</p> 	<p>Les Québécoises obtiennent le droit de vote</p> 	<p>Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones</p> 
<p>Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord.</p> 	<p>Crise d'Oka</p> 	<p>Formation de la fédération canadienne</p> 
<p>Champlain fonde la ville de Québec</p> 	<p>Adoption de la loi 101</p> 	<p>Rapatriement unilatéral de la constitution</p> 

Expliquez brièvement votre choix.

Selon vous, est-ce qu'il manque des événements à cette liste?

Page suivante ->

Question 6 : Jusqu'à quel point l'histoire telle que vous l'avez apprise à l'école diffère-t-elle des savoirs issus de votre communauté? Comment? Notez le tout sur une échelle de 1 à 5.

1 étant très similaire et 5 étant très différent.

Encercler votre réponse :

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

1 étant très similaire

5 étant très différent

Explications :

Page suivante ->

Protocole d'entretien :

- Accueillir les répondants et le remercier de sa participation.
- Mentionner aux répondants que le but de l'entretien n'est pas de l'évaluer.
- Expliciter le déroulement de l'entretien en mentionnant que :
 - Il devrait durer environ 30 minutes.
 - Un enregistrement sera fait pour la transcription du verbatim.
 - Que les répondants puissent mettre fin à tout moment à l'entretien s'il en ressent le besoin.
- Rappeler aux répondants les objectifs poursuivis par la recherche.
- Demander au répondant s'il a des questions.
- Inscrire la date et l'heure sur le fichier d'enregistrement.
- Tester si l'enregistreur est bel et bien fonctionnel.
- Demander au répondant s'il est prêt à commencer.
 - Procéder à l'enregistrement en cas de réponse positive.
- L'entretien durant, ne pas hésiter à reformuler des questions ou demander des précisions au répondant en cas de doute.
- À la fin de chaque question, demander au répondant s'il juge avoir fait le tour de la question, s'il a des choses à ajouter, demander des exemples, etc.
- S'assurer du consentement constant du répondant l'entretien durant.
- Demander au répondant de remplir la feuille de renseignements généraux.
- Remercier le répondant de sa participation.

ANNEXE C

TRANSCRIPTIONS

RÉPONDANT 1

1 Question 1

- 2 1. Les inondations Opitciwan (x2)
- 3 2. La crise d'Oka.
- 4 3. Réserves.
- 5 4. Loi sur les Indiens.
- 6 5. Loi Protection de la jeunesse.
- 7 6. Droits sur les enfants autochtones.
- 8 7. Principe de Jordan.
- 9 8. Création d'un poste de Grand Chef attikamek.

10 Question 2



11

12 Question 3

- 13
- Récit traditionnel innu : 5/5.
- 14
- Journal de Samuel de Champlain : 3/5.
- 15
- Wikipédia : 3/5

16 Explication :

17 [x]

18 Question 4

19 Les choses vont d'un extrême à l'autre.

20 Explication :

21 [x]

22 Question 5

23 • 1^{re} et 2^e Guerres.

24 • Création des pensionnats indiens.

25 • Obtention de la responsabilité ministérielle.

26 • Commerce de fourrure.

27 • Crise d'Oka.

28 • Loi 101.

29 Explication : [x].

30 Événements manquants : [x].

31 Question 6

32 • 5/5.

33 Explication : [x].

RÉPONDANT 2

Page 9 sur 22

Question 1 : Selon vous, quels sont les 10 événements/éléments les plus importants dans l'histoire de votre société?

* **Notes du participant** : Les événements historiques auxquels je pense (Jacques Cartier, fondation de Québec, etc.) m'importent peu, me semblent peu pertinents pour moi.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

|

Page suivante ->

Question 2 : L'histoire se déroule toujours sur un territoire. Si on vous demandait d'écrire l'histoire de votre société, sur quel territoire se déroulerait-elle en majorité?

Cinq cartes sont mises à votre disposition, utilisez celle(s) de votre choix pour encercler le ou les endroits importants. Libre à vous d'en utiliser une seule ou plusieurs, selon les besoins.

Carte 1 de 5



Page suivante ->

Question 3 : Quel niveau de crédibilité accordez-vous aux sources historiques suivantes?

Évaluez les sources en les notant sur 5, 1 étant très peu crédible et 5 étant très crédible.

Uenishkueiau, un récit traditionnel innu, transmis oralement sur plusieurs générations, où sont relatées les relations entre le peuple innu et les premiers colons français ayant fondé la ville de Québec.	Le journal authentifié de Samuel de Champlain. Où il relate différents événements s'étant déroulés dans la colonie française dans les derniers mois.	Un article Wikipédia portant sur la fondation de la ville de Québec,
5/5	0/5	1/5



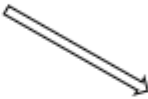


Expliquez brièvement votre réponse :

Je n'ai pas mis des notes élevées aux deux autres (Wikipédia et le journal de Champlain) parce qu'à la base on ne peut pas parler de fondation, il y avait déjà des habitants sur le territoire, donc c'est teinté. L'article aurait probablement un biais (considérant le choix de vocabulaire).

Pour Samuel il avait des intentions en venant ici et ça l'a certainement teinté son journal authentifié. Il avait des objectifs, il devait parler négativement des Premières Nations. Parce que pour lui c'était un problème à résoudre. Zéro me semble plus appropriée comme note ici.

Le récit, je ne sais pas pourquoi, mais j'avais une confiance au récit des aînés chez les peuples autochtones, on a toujours été des peuples modestes. Mais aussi, des personnes, comment dire, résilientes! Les intentions n'étaient pas en mal, sont plus respectueuses comme manière d'être, on y retrouve une volonté de partager les savoirs.

Question 4 : Beaucoup se représentent l'histoire comme une ligne du temps. Laquelle des lignes illustrées ci-dessous représente selon vous le fil de l'histoire? Choisissez l'un des schémas et justifiez votre réponse.

Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps.	
Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps	
Les choses se sont dégradées avec le temps.	
Les choses vont d'un extrême à l'autre.	
Les choses font échos au passé ou se répètent, le cours du temps est cyclique.	
Aucune de ces réponses (dessinez votre propre schéma).	

Explications :

Parce qu'il y a des erreurs qui se sont faites dans le passé qui ne sont plus. Du positif arrive pour les Premières Nations, des innovations sont créées pour le bien des Premières Nations, on a beaucoup de beaux projets en soutiens et pour le bien arrivent (comme ~~Nikanite~~ le Centre d'amitié autochtone, etc.). La perception des gens s'améliore, les pensionnats n'arriveront plus jamais. Les préjugés sont moins présents. On peut parler de changements positifs, je crois. Au niveau politique je suis moins certaine... Beaucoup de promesses ne sont pas tenues.

Page suivante ->

Question 5 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

<p>Capitulation de Québec</p> 	<p>Révolution tranquille</p> 	<p>Victoire du non lors du second référendum</p> 
<p>Rébellions des Patriotes</p> 	<p>Rébellion de Pontiac</p> 	<p>Arrivée des premiers peuples par le détroit de Béring 2</p> 
<p>Première et Deuxième Guerres mondiales</p> 	<p>Création des pensionnats indiens *</p> 	<p>Obtention de la responsabilité ministérielle</p> 

Page suivante ->

<p>Pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest</p> 	<p>Les Québécoises obtiennent le droit de vote</p> 	<p>Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones</p> 
<p>Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord.</p> 	<p>Crise d'Oka</p> 	<p>Formation de la fédération canadienne</p> 
<p>Champlain fonde la ville de Québec</p> 	<p>Adoption de la loi 101</p> 	<p>Rapatriement unilatéral de la constitution</p> 

Expliquez brièvement votre choix.

*Je mettrais plus de l'avant les victoires des Premières Nations, ce sont souvent des choses méconnues, ou cachées. Je vois comme une injustice là-dedans, puisque la société est moins aux courantes des choses concernant les Premières Nations que par rapport au reste (référendum autre événement historique québécois). *J'ai ajouté les pensionnats, pas parce que c'était important, mais parce que ça doit être connu, pour mieux comprendre.*

Selon vous, est-ce qu'il manque des événements à cette liste?

Non, c'est bon

Page suivante ->

Question 6 : Jusqu'à quel point l'histoire telle que vous l'avez apprise à l'école diffère-t-elle des savoirs issus de votre communauté? Comment? Notez le tout sur une échelle de 1 à 5.

1 étant très similaire et 5 étant très différent.

Encercler votre réponse :

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- **5**

1 étant très similaire

5 étant très différent

Explications :

À l'école ce qu'on voyait, c'était les affaires de base (nomade-sédentaire), on n'a jamais été en détail dans l'histoire des Premières nations, par rapport aux cultures des nations. Beaucoup de choses pourraient être ajoutées! On vit à côté et c'est comme si était méconnue, on est voisin, on parle plus des immigrants, ou d'autre chose que de nous. Pourtant on a tellement de belles choses à dire. De beaux modèles pourraient être mis de l'avant.

Page suivante ->

RÉPONDANT 3

1 Question 1

- 2 1. Histoire des pensionnats.
- 3 2. Le droit de vote des Autochtones.
- 4 3. La crise d'Oka.
- 5 4. Obama.
- 6 5. Des Autochtones aux sièges nationaux.
- 7 6. Reconnaissance des C31, marche ~~Amup.~~
- 8 7. Les Attikameks et leur loi sur la DPI.
- 9 8. Princesse Jody Wilson ~~Raymond.~~
- 10 9. Blocus ~~Manitowish~~ contre Hydro.
- 11 10. Visibilité des femmes disparues.
- 12 11. Mes enfants, grecs, innus, ~~ivoriens~~, les enfants aux 3 continents.
- 13 12. ~~Idle~~ no more. |

14 Question 2



- 15
- 16 • Schefferville,
- 17 • Côte-Nord,
- 18 • Ottawa
- 19 • ~~Kébeke~~
- 20 • Territoire Attikamek.

21 Question 3

22 • Récit traditionnel innu : 5/5.

23 • Journal de Champlain : 1.5/5.

24 • Wikipédia : 1/5.

25 Explication :

26 C'est souvent avec la vision et les valeurs des allochtones et non la réalité et la pensée des

27 autochtones.

28 Question 4

29 • Les choses vont d'un extrême à l'autre.

30 • Les choses font échos au passé ou se répètent, le cours du temps est cyclique.

31 Explication :

32 Je crois que les choses vont d'un extrême à l'autre pour ensuite trouver place dans le cercle.

33 Question 5

34 • Rébellions patriotes,

35 • Arrivées des Premiers peuples par les détroits de Béring

36 • Création des pensionnats indiens.

37 • Pendaison de Louis-Riel.

38 • Des cultures autochtones distinctes se développent en AN.

39 • Crise d'Oka.

40 Explication :

41 [g]

42 Événements manquants :

- 43 • Le droit de vote des Autochtones.
- 44 • Histoire des pensionnats au lieu de la création.
- 45 • Reconnaissance des voix, langues autochtones.
- 46 • Histoire de Anne Kanesha, « Je suis une maudite sauvagesse ».

47 Question 6

48 5/5

49 Explication :

50 C'était toujours raconté avec un mépris et une dégradation envers les Premiers peuples et
51 pourtant, c'est grâce à nous la survie des colonisateurs. Ou victimisation.

RÉPONDANT 4

1 Question 1

2 **Chercheur** : La première question, selon toi, s'il y avait 10 événements ou éléments, je te laisse
3 le choix du terme, qui seraient les plus importants dans l'histoire de ta société, ce serait
4 lesquelles? |

5 **Participant.e** : ~~Ué~~ bien, les pensionnats, la rafle des années soixante, la crise du saumon de
6 Ristigouche, la crise d'Oka, puis les femmes autochtones assassinées et disparues, la stérilisation
7 forcée des femmes autochtones. Qu'est-ce qu'il pourrait y avoir d'autre? Je ne sais pas.

8 **Chercheur** : Ça en fait quand même quelques-uns, je dois avouer que je n'ai pas compté on était
9 rendu à combien!

10 **Participant.e** : Moi non plus!

11 (RIRES)

12 **Participant.e** : C'est sûr qu'il y a le début là, tout le colonialisme là, l'arrivée des colons. Comme,
13 il y a une chose moi que j'ai apprise, que récemment je ne savais pas. Tu sais qu'ils donnaient
14 des couvertes pleines de maladies? Ça l'a quand même un lien fort avec notre rapport au
15 système de santé.

16 **Chercheur** : Oui, tout à fait.

17 **Participant.e** : En gros, pour moi ça serait ça. Peut-être la crise de Val d'or.

18 **Chercheur** : La crise de Val d'or, qui a eu lieu il y a deux ans?

19 **Participant.e** : En 2015?

20 **Chercheur** : Ouais, il y a deux ou trois ans là?

21 **Participant.e** : Ça l'a eu un gros impact, dans les 20 dernières années des nations. Puis, je ne sais
 22 pas quoi d'autre.

23 **Chercheur** : Ça me semble.

24 **Participant.e** : Assez complet?

25 **Chercheur** : Oui, puis je ne suis pas là non plus pour évaluer ta connaissance générale!

26 (RIRES).

27 **Chercheur** : Si jamais tu as d'autres idées, ou tu as des commentaires à faire sur un peu tes choix
 28 et tout ça, tu peux le faire. On va continuer à avancer, à moins que tu veuilles le faire là, mais si
 29 jamais ça te vient on peut en reparler, ce n'est pas un problème. Je ne suis pas fermé à l'idée de
 30 revenir dans le questionnaire.

31 **Participant.e** : Moi j'ai choisi ces événements parce que ça l'a quand même un gros impact sur
 32 notre prise de position. Se lever debout, c'est ça qui est important pour moi, que l'on se mette
 33 debout pis qu'on reprenne notre place.

34 **Chercheur** : Donc, il y a quand même une ligne directrice un peu.

35 **Participant.e** : Oui! C'est vraiment de se lever debout pis de parler, de ne plus se laisser faire!

36 (RIRES)

37 **Chercheur** : C'est très intéressant! Si je vais vite un peu, tu me le dis? Je crois que je suis encore
 38 un peu essoufflé, donc si j'ai de la difficulté à parler, je m'excuse! (RIRES).

39 Question 2

40 **Chercheur** : Pour la question 2, j'ai mis 5 cartes à ta disposition, je vais te les montrer
41 rapidement, tu n'es pas obligé de toutes les utiliser, je me suis dit que pour répondre à la
42 question, vaut mieux en avoir trop que pas assez (présentation des cartes). Forcément l'histoire
43 se déroule sur un territoire, donc si jamais je te demandais d'écrire l'histoire de ta société sur
44 quel territoire se déroulerait-elle en majorité.

45 **Participant.e** : De votre société, est-ce que c'est la nation du Québec ou de ma nation à moi?

46 **Chercheur** : Je te laisserais le choix de comment interpréter, tu peux faire plusieurs scènes si
47 jamais tu plus à l'aise de le faire.

48 **Participant.e** : Ça me fait quelque chose de voir qu'on est très séparé. Moi j'aimerais ça que tout
49 le monde soit ensemble et non : Toi tu es un Attikamek, toi tu es un Mohawk, etc.

50 **Chercheur** : Chacun dans son coin.

51 **Participant.e** : Ouï! C'est pour ça que moi j'aurais tendance à (encercler le continent nord-
52 américain) c'est ça l'île de la tortue.

53 **Chercheur** : Donc, l'ensemble de l'Amérique du Nord.

54 **Participant.e** : Ouï, parce que, avant l'arrivée de tout le monde, c'était ça notre territoire, c'est
55 pour ça que c'est ça. Je trouve ça très difficile de faire un choix, mais si je m'écoutais juste moi,
56 ça serait l'île de la tortue au complet. Parce que la force d'un groupe c'est ça, la force de toutes
57 les nations ensemble. Tu sais, on est des Premières nations, me semble que moi,
58 l'individualisme. Ce que j'ai remarqué c'est qu'on est très individualiste dans nos communautés.

59 C'est quelque chose que j'ai. Même au sein de ma famille quand mes enfants ne s'entendent
 60 pas, ça vient me chercher parce que je voudrais que tout le monde s'entende tout le temps.

61 **Chercheur** : Mettre de côté les différences.

62 **Participant.e** : Oui! Travailler ensemble, parce que chaque nation travaille à part. Mais si on
 63 travaillait ensemble, on en ferait des changements, ça l'aurait tellement plus d'impact! Que
 64 juste les Attikameks ou juste les Innus. C'est pour ça que moi, c'est certain que l'on n'a peut-être
 65 aucun lien avec eux autres, bien que j'imagine qu'à part le nomadisme.

66 **Chercheur** : Il y a pu y avoir des contacts?

67 **Participant.e** : Oui

68 **Chercheur** : Corrige-moi si je me trompe, tu as peut-être une vision où vous partagez une
 69 certaine communauté à travers le temps?

70 **Participant.e** : Ouais. Moi ça serait comme lui là (pointe la carte), si je mets de côté ma
 71 rationalité.

72 **Chercheur** : Mais c'est correct, parce que tu sais, le rapport au passé, ça l'a aussi quelque chose
 73 d'émotif. Ce n'est pas forcément quelque chose que l'on rationalise. Même si on prétend que ce
 74 l'est, ce ne l'est pas toujours

75 **Question 3**

76 **Chercheur** : Ici, la question 3, j'ai trois exemples de sources historiques, et dans le fond, je vais
 77 te demander de les noter sur 5. 1 étant très peu crédible et 5 étant très crédible. C'est le niveau
 78 de crédibilité que tu leur accordes pour interpréter le passé. (Le ou la participant.e note les trois
 79 sources).

80 Est-ce que tu te sentirais à l'aise d'expliquer tes réponses?

81 **Participant e** : Le récit traditionnel moi c'est, on est de tradition orale, ça fait que ça se passait
82 souvent par le conte, les légendes, donc c'est pour ça que moi, même si ça n'a pas d'allure ce
83 qui y est conté là-dedans, j'y crois. C'est ça, c'est véridique. Comme j'ai dit, la transmission des
84 savoirs se faisait par l'oral, c'était souvent par les aînés. Le respect que moi je porte aux aînés,
85 c'est comme, c'est très ~~très très~~ intense. Puis, je n'irais jamais douter de ce que nos aînés se
86 transmettent de génération en génération, c'est pour ça que moi, de la crédibilité pour le récit
87 traditionnel serait de 5/5. Tandis que pour Samuel de Champlain, il pouvait bien écrire ce qu'il
88 voulait dans son journal, sa propre vision et sa perception. Il n'a pas vécu tant d'années ici pour
89 dire : « Ah, c'est ça, ça et ça ». Puis on le voit dans les livres d'histoire ce qui a été raconté par les
90 colons, c'était comme un peu biaisé. Il y a des choses qui ont été cachées. Comme, les couvertes
91 pleines de maladies. Wikipédia c'est Wikipédia! (RIRES) Je ne me fis jamais là-dessus, je vais
92 souvent aller voir les sources en bas. Peut-être à partir de là je vais faire ma recherche. Mais
93 moi-même, je pourrais aller écrire n'importe quoi là-dessus. Ça fait que, c'est pour ça que moi
94 c'est zéro crédible

95 Question 4

96 **Chercheur** : Ici, il y a beaucoup de personnes qui se représentent l'histoire comme une ligne du
97 temps, j'ai donc fait plusieurs exemples ici et je te demande simplement celle qui te semble la
98 plus proche de si tu avais à te représenter le passé, lequel serait le plus proche de te représenter
99 ta vision. J'ai laissé une petite zone créative si jamais aucune ne te convient, pour que tu puisses
100 illustrer ta propre représentation.

101 (RIRES).

102 **Participant.e** : Moi je choisirais ça,

103 Chercheur : OK, est-ce que tu te sentiras à l'aise de m'expliquer un peu pourquoi ça serait cette

104 flèche-ci?

105 **Participant.e** : Pour l'instant, je dirais que c'est ça parce que, tous les traumatismes qu'on a

106 subis, qu'on a eus, on toujours lieu maintenant. Il y a des événements qui reviennent. Ça

107 ressemble beaucoup à ça et je me dis, on s'en va vers la guérison, passée la guérison, avec la

108 nouvelle génération qui va être plus informée, on s'en va vers quelque chose de beau. J'imagine

109 que celui-ci indique, ça va bien, ça va mal, ça va bien, ça va mal. J'espère qu'on va s'en aller vers

110 là avec nos générations qui sont un peu plus informées (vers le haut). C'est sûr qu'il reste encore

111 des [tabous]. J'imagine que c'est dans la famille que c'est encore moins discuté, mais dans les

112 médias, dans les réseaux sociaux, ça en parle beaucoup, les jeunes sont beaucoup là-dessus et

113 même si ça ne s'en parle pas directement dans la maison.

114 **Chercheur** : Les tabous sont peut-être un petit peu moins fort?

115 **Participant.e** : Oui, oui, beaucoup et la fierté on dirait qu'elle revient, la fierté d'être

116 Autochtone. Moi je n'étais pas fier, mais vraiment pas, moi mon adolescence je rêvais de me

117 marier avec une personne blanche aux yeux bleus, les cheveux blonds. Puis pendant des années,

118 tu sais dans ma chambre c'était tout en chinois, je voulais être Chinois, ça m'a pris du temps

119 avant de comprendre que j'avais honte d'être Autochtone. Ça m'a pris du temps, mets-en, en

120 déménageant ici, c'est en fréquentant le Centre d'amitié que j'ai commencé à me dire que : actu

121 n'as pas à avoir honte, prends ta place. Tu as le droit autant qu'un allochtone de prendre ta

122 place ». Nos jeunes sont plus sensibilisés à ça, moi mes filles je leur dis tout le temps soit fière,

123 tu sais si quelqu'un te dit quelque chose, dis-lui, je suis pareil comme toi! On n'est pas sale, on

124 n'est pas plein de poux, comme c'était véhiculé avant. Ça fait que c'est pour ça, présentement
 125 peut-être qu'on est là (pointe le cercle), mais on s'en va vers là (flèche ascendante), on espère.

126 **Chercheur** : Donc graduellement, on passe de quelque chose de plus cyclique vers quelque
 127 chose en ascendant, en s'améliorant?

128 **Participant.e** : Oui, tu sais, le cycle de la violence, tu sais, on est là-dedans.

129 **Chercheur** : Pis graduellement.

130 **Participant.e** : On va sortir de ce cycle-là. Pour moi, je vois ça comme ça.

131 **Chercheur** : Génial, est-ce que tu te sentiras à l'aise de me faire un schéma, ou m'en pointer
 132 un?

133 **Participant.e** : Oui.

134 **Chercheur** : Si tu voulais rejaser de la première question, avec les 10 événements, ça serait pas
 135 mal le dernier moment, parce qu'après ça je te présente des événements historiques et puis je
 136 ne veux pas que ça t'influence.

137 **Participant.e** : Ok.

138 **Chercheur** : C'est juste pour prévenir, je ne veux pas te mettre de la pression.

139 **Participant.e** : Il n'y a pas de problème!

140 Question 5

141 **Chercheur** : Donc, j'ai choisi 18 éléments, sur deux pages, si tu veux savoir pourquoi je les ai pris,
 142 je t'expliquerai ça à la fin du questionnaire. Pis dans le fond, je te demande : si tu en avais à
 143 choisir mettons un maximum de 8, tu peux en prendre un peu moins aussi si jamais tu ne te

144 sentirais pas inspiré par huit événements. Si tu avais à faire un récit du passé, ça serait lesquelles
 145 que tu choisirais? Les plus importants pour toi. Donc, on peut les regarder ensemble ou tu peux
 146 les regarder de ton bord, c'est comme tu préfères.

147 **Participant.e** : Ce n'est pas juste des événements qui concernent l'histoire des Premières
 148 nations?

149 **Chercheur** : Non, c'est plus large un peu.

150 (le ou la participant.e prend connaissance de la question).

151 **Participant.e** : C'est quoi déjà, le rapatriement unilatéral de la constitution?

152 **Chercheur** : Après le premier référendum, quand le Canada va créer sa nouvelle constitution,
 153 avec Pierre Elliott Trudeau. Dans le fond ils ont ramené la constitution, parce que l'ancienne était
 154 avant à Londres, et ils l'ont ramenée au Canada. C'est la constitution qu'on a en ce moment.

155 **Participant.e** : Est-ce que ça l'a un lien avec la Proclamation royale?

156 **Chercheur** : Pas vraiment, disons que la Proclamation royale c'est un peu l'arrière-grand-père de
 157 ça.

158 **Participant.e** : Donc, la Proclamation correspondrait plus à la formation de la fédération
 159 canadienne?

160 **Chercheur** : Si ma mémoire est bonne, c'est un peu avant. La Proclamation correspondrait à la
 161 formation de la province de Québec, peut-être avec l'Ontario. La fédération canadienne, c'est
 162 quand on décide d'ajouter les maritimes et les autres provinces venant plus tard.

163 **Participant.e** : Ah, c'est pour ça que je l'avais choisi, moi je pensais que c'était avec la
 164 proclamation royale. Parce que c'est comme la base, le roi George il disait, on ne pourra pas
 165 prendre aucun territoire sans traité. Mais tu sais, après.

166 **Chercheur** : Après coup, ça l'a.

167 **Participant.e** : Oui, les belles paroles, pour après en venir sur la loi sur les Indiens.

168 **Chercheur** : On est passé de.

169 **Participant.e** : Mets-en, on s'est fait avoir ben raide!

170 (RIRES).

171 **Chercheur** : Hé bien tu peux le barrer.

172 **Participant.e** : Oui.

173 **Participant.e** : Pour le reste, je ne sais pas là.

174 **Chercheur** : Comme j'ai dit, ça peut être un peu moins, j'ai mis un chiffre, mais plus je la fais
 175 faire cette question-là, plus je me rends compte que mon chiffre est un peu arbitraire.

176 (RIRES).

177 **Chercheur** : Et puis, si tu avais à m'expliquer un petit peu tes choix, ou c'est quoi ta ligne
 178 directrice, ça serait quoi?

179 **Participant.e** : Il y a l'affaire de Bering, l'affaire des cultures distinctes, je mettrais ça pour qu'ils
 180 sachent d'où ils viennent. C'est la base de notre histoire sur l'île de la tortue. Après ça, toutes les
 181 autres choses : Pontiac, ça aurait un lien c'est presque des prises de conscience. Des prises de
 182 conscience que ça n'a pas de sens.

183 **Chercheur** : Des résistances aussi?

184 **Participant.e** : Ouï! Résistance, c'est ça que je cherchais! Pis, il faut savoir d'où on vient, parce
185 que si on veut savoir où est-ce qu'on s'en va. Il faut savoir d'où ce qu'on vient. Comme je te dis,
186 dans les livres d'histoires, ça n'a pas de sens. La dizaine de pages qu'on a dedans, ça ne raconte
187 même pas la vraie histoire.

188 **Chercheur** : C'est plus parfois comme des notes de bas de page?

189 **Participant.e** : Ouï! Ah, mon Dieu, je suis pas mal certain qu'on ne scalpait pas des gens, ici!
190 Donc, de leur donner la vraie histoire! Comment on est arrivé, quand il y a des rébellions et de la
191 résistance, c'est qu'il a quelque chose qui ne marchait pas, on le dénonce. Pour qu'ils le voient
192 un peu! On est capable aussi! Ça montre qu'on est capable de le faire, d'amener des
193 changements. Pis la création des pensionnats, je trouve ça très très important. Les jeunes ont
194 souvent tendance à dire : « Ah, mes parents sont alcooliques! » sans savoir pourquoi. Avec ça,
195 ça permettrait de faire preuve d'indulgence, de compréhension... Tu sais, moi-même je me
196 disais ça, « ça me gêne. Plein de monde qui boit tout le temps » mais maintenant, j'ai compris.

197 **Chercheur** : Quand tu ne comprends pas d'où ça vient, c'est difficile.

198 **Participant.e** : Ouais! C'est très difficile! Tu te dis, est-ce que c'est parce qu'ils ne nous aiment
199 pas? On est-tu si plate que ça? On est-tu si tannant que ça? Ça t'amène à te poser des questions
200 sur toi-même, sur ton estime de toi.

201 **Chercheur** : Quand on est enfant, on pense que tout est de notre faute.

202 **Participant.e** : Mais ouï! Tellement, on se sent tellement responsable de tout. Je pense qu'avec
203 ça, ça montre un peu, ça amène de la fierté, des résistances...

204 **Chercheur** : Cela en est une aussi, de passer à travers ça.

205 **Participant.e** : Oui, ça montre que tu as la force de le faire, de ne pas avoir peur. Parce que
 206 souvent la peur, elle t'empêche de faire bien des affaires. Ça te donne confiance aussi,
 207 beaucoup. C'est ça, moi je pense que c'est très important, d'où ce qui viennent et qu'ils sachent
 208 tout ce qu'on a traversé, pour se rendre jusqu'ici. On est encore là! C'est ça le pire, malgré tout
 209 ce qui a été mis en place pour nous exterminer, je prends un gros mot là!

210 **Chercheur** : Ce n'est peut-être pas un si gros mot que ça.

211 **Participant.e** : Pour nous coloniser. On est encore là, on parle encore notre langue, on vit
 212 encore notre culture, un peu moins, mais quand même. Tout ça pour qu'ils prennent conscience
 213 qu'ils sont capables eux aussi. Il n'y avait tellement peu de moyens là dans le temps, maintenant
 214 on a tout pour pouvoir faire avancer tout ça, les réseaux sociaux et tout. Moi je pense que ça,
 215 c'est trop important! C'est ce qui manque dans les livres d'histoire!

216 **Chercheur** : Justement, ça m'amène à ma deuxième sous-question, est-ce que selon toi il
 217 manque des choses là-dedans? Dans toutes images qui sont présentes, est-ce que tu trouves
 218 qu'il y a des choses qui ne sont pas présentes justement, ou qui ont été laissées de côté? Est-ce
 219 que la liste telle qui est là te convient?

220 **Participant.e** : Il y aurait d'autres choses à rajouter, je pense, comme la crise de Ristigouche. Ça
 221 l'a comme eue un gros impact sur les droits de pêche, de territoire. C'est une grosse partie de
 222 notre histoire. Puis, il y a des événements trop récents pour les ajouter dans les livres d'histoire,
 223 mais je pense que c'est quelque chose de très important. Les femmes autochtones, ça
 224 permettrait aux gens de comprendre, de nous comprendre. Moi, je suis tellement intense avec
 225 mes filles. Des fois je leur dis, si je te perds, si tu te fais enlever les ressources ne seront pas
 226 aussi déployées, que si. Tu sais, c'est ça qui est con, c'est que j'amène des peurs aussi à mes
 227 filles. C'est à cause des histoires de même, ça permettrait de nous.

228 **Chercheur** : Tu dis que c'est récent, mais, en même temps, j'ai fait de la révision de manuel
 229 scolaire pis souvent il y a des choses très récentes à la fin des manuels d'écoles.

230 **Participant.e** : Ah bon!

231 **Chercheur** : Souvent c'est plus en fin d'année, mais des affaires qui datent de 2012, voire un peu
 232 après. Donc il y aurait quand même place à l'actualité.

233 **Participant.e** : C'est encourageant ça !

234 **Chercheur** : Il y aurait donc de la place à améliorer ça.

235 **Participant.e** : Ça dépend aussi du bon vouloir des enseignants, qui sont à majorité allochtone,
 236 c'est difficile.

237 **Chercheur** : La sensibilité n'est pas toujours là non plus?

238 **Participant.e** : Ça ne doit pas toujours être évidant pour des allochtones d'accepter ça,
 239 d'accepter cette partie de l'histoire-là. Alors que, moi ce que je me dis toujours, c'est que les
 240 personnes qui sont maintenant vivantes, n'ont aucun lien avec le passé. Mais ils peuvent être
 241 acteurs du changement! En faisant preuve d'ouverture.

242 **Chercheur** : C'est ça! Je te dirais que, je donne une charge de cours à des futurs étudiants
 243 d'enseignement de l'histoire au secondaire, je dirais que la majorité ont quand même une
 244 sensibilité, une volonté de faire mieux, mais c'est sur qu'il y en a dans le lot qui ne comprennent
 245 pas l'intérêt, c'est plus difficile. Mais honnêtement, j'en ai eu qui était très intéressés, qui
 246 posaient des questions, cherchaient des ressources.

247 **Participant.e** : C'est vrai que les plus jeunes, c'est plus ouvert que les parents ou les grands-
 248 parents.

290 j'applique dans ma vie, pis c'est quelque chose que je trouve très insultant. Et pour moi,
 291 omettre, c'est comme mentir. Omettre des affaires dans l'histoire, dans les livres d'histoire,
 292 c'est tout petit, mais c'est quand même la base de votre histoire aussi là!

293 **Chercheur** : Ça en fait partie.

294 **Participant e** : Oui, justement, quand vous êtes arrivé, il y a bien des choses qui ont été omises
 295 d'être mentionnées! Je trouve ça insultant! On dirait que les immigrants ont plus de place que
 296 nous autres, ça n'a pas de sens. Je trouve ça insultant. Un manque de respect envers notre
 297 histoire.

298 **Chercheur** : Oui ce que tu me dis, c'est surtout des omissions au niveau de ce qui n'est pas dit?

299 **Participant e** : De ce qui n'est pas dit, il manque beaucoup de choses. Beaucoup, beaucoup,
 300 beaucoup.

301 **Chercheur** : C'est ça, et à force d'en manquer autant, ça change la nature un peu?

302 **Participant e** : Oui, beaucoup et puis je pense que ça permettrait d'enlever des préjugés et ça
 303 éveillerait la curiosité des élèves! Ils poseraient plus de questions! Ça ferait que les mythes et les
 304 préjugés tomberaient plus rapidement. En ayant la vraie histoire et eux autres aussi
 305 comprendraient, « oh les pensionnats, ils ont subi ça et ça, mais c'est normal d'être aussi
 306 malade comme nation, d'être aussi souffrant. »

307 **Chercheur** : Oui, souvent des fois, étant moi-même allochtone, des fois des gens se laissent aller
 308 un peu sur les préjugés.

309 (RIRES)

310 **Chercheur** : Et je leur dis, ouais, mais au Québec il y a eu une bataille de 30 minutes, la bataille
 311 des plaines et le monde continuait à chialer encore, comme si c'était le plus gros traumatisme.
 312 Je veux dire, imagine si on avait passé par là? À quel point ça nous affecterait? Souvent ils sont «
 313 Ah... Ouais... ». À un moment donné, il faut être capable de se mettre dans la peau de l'autre un
 314 peu. »

315 **Participant.e** : Ouil C'est ça faire preuve d'empathie.

316 **Chercheur** : Et les omissions par rapport à des trucs justement qui dans ta communauté ou ton
 317 milieu sont plus connu ou plus présent?

318 **Participant.e** : Dans les livres d'histoire? Je dirais que c'est des omissions plus globales. C'est
 319 même mensonger je dirais! Tu sais quand ils parlent de troc, ils le disent-tu qu'il fallait 40 peaux
 320 de castor pour avoir le fusil! L'alcool, on ne l'a pas sorti du bois! Ça le dit-tu que c'est le blanc qui
 321 lui a donné?

322 **Chercheur** : Et que pour lui ça l'a été une affaire profitable.

323 **Participant.e** : Oui, justement! Il faudrait que l'on fasse écouter Frontière, avec Jason Momoa.
 324 On se faisait avoir ben raide, je dirais! Et ça continue là! On vend des territoires pour des miettes
 325 de pain. Ce sont des omissions plus globales.

326 **Chercheur** : J' imagine que ça doit te créer une sorte de choc ou de distance un peu? L'histoire
 327 dans les livres, ou dans les cours, versus toi ce que tu en sais?

328 **Participant.e** : Oui, il faut que je me parle : « c'est sûr qu'on n'en parlera pas de ça », oui
 329 beaucoup je m'obstine dans ma tête et me dit « ben oui, c'est dur de dire les vraies affaires » ça
 330 créer un peu de frustration. Je te disais que j'avais peu de fierté en arrivant ici. Alors j'ai fait
 331 enseignement du Français. Maintenant je me dis, pourquoi est-ce que tu n'as pas fait histoire?

332 Parce que je n'ai pas l'intention de retourner et là je me dis, si j'avais fait prof d'histoire hé bien
 333 au moins j'aurais pu amener la vraie histoire! Mais mon choix, je l'ai fait avant de me connecter.
 334 Mais maintenant, je me dis que je vais prendre quelque cours par session pour avoir une
 335 autorisation d'enseignement en histoire.

336 **Chercheur** : Je digresse un peu, mais sinon j' imagine que tes élèves, juste d'être en contact avec
 337 des personnes autochtones qui sont capables de leur expliquer la réalité?

338 **Participant.e** : Ouil Et moi ce que j'aimais dans mes stages, c'est que je faisais toujours une
 339 présentation à la fin de mon stage. Je présentais ma culture en gros et je me disais, ils sont en
 340 contact avec une Autochtone et chaque jour, qui est à son affaire, qui n'a pas de gros pick-up.
 341 Faire tomber les préjugés! Je me dis, en me fréquentant à chaque jour, pour eux autres et qui
 342 vont se dire : « Ah! Finalement, ils sont le fun les Autochtones! »

343 **Chercheur** : Ouais, qu'ils réalisent que c'est du monde, pas un Autre auquel on peut coller tous
 344 les préjugés qu'on veut!

345 **Participant.e** : Ouil De justement sortir ces préjugés-là! Je venais répliquer, répondre là-dessus,
 346 pour montrer c'est quoi la réalité. Comme les pick-up, c'est sûr qu'ils vont en avoir, des routes
 347 en gravelle, on ne peut pas faire ça en petites autos.

348 **Chercheur** : De toute manière, même dans la région, des pick-up.

349 **Participant.e** : Ouil Des fois je me dis, qu'est-ce que tu fais là avec ton gros pick-up en ville!
 350 (RIRES)

351 **Chercheur** : Eh bien, ça ferait un peu le tour, merci!

352 FIN DE L'ENREGISTREMENT






353 Annexe

354 Question 2



355

Question 5 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

Capitulation de Québec 	Révolution tranquille 	Victoire du non lors du second référendum 
Rébellions des Patriotes 	Rébellion de Pontiac 	Arrivée des premiers peuples par le détroit de Béring 
Première et Deuxième Guerres mondiales 	Création des pensionnats indiens 	Obtention de la responsabilité ministérielle 

Page suivante >

Pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest



Les Québécoises obtiennent le droit de vote



Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones



Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord



Crise d'Oka



Formation de la fédération canadienne



Champlain fonde la ville de Québec



Adoption de la loi 101



Rapatriement unilatéral de la constitution



RÉPONDANT 5

- 1 **Chercheur** : Merci de ta participation ! Alors, première question, si tu avais dix éléments ou
2 événements que tu juges les plus importants dans l'histoire de ta société ça serait lesquelles ?
- 3 **Participant.e** : Lesquelles, par exemple ?
- 4 **Chercheur** : Supposons que je me poserais la question à moi je dirais : « mettons, la Révolution
5 tranquille, je juge que c'est un événement important » donc ça peut être un événement dans ce
6 style-là. Mais ça peut être quelque chose d'un petit peu plus large aussi... Ce n'est pas obligé
7 d'être un événement historique avec une date. Quelque chose de plus large un peu, quelque
8 chose qui t'aide juste à, si tu avais à raconter l'histoire de ta société ça serait quoi qui serait
9 incontournable ou important pour comprendre.
- 10 **Participant.e** : Hé bien la crise d'Oka est un événement, ~~l'idée~~ no more, la fête des Innus de
11 ~~Piessamit~~, ça serait plus ce genre d'événements là.
- 12 **Chercheur** : Donc des événements dans le genre de la crise d'Oka, d'~~l'idée~~ no more ? Désolé, je
13 suis toujours un peu mal à l'aise en passant un questionnaire ! Ce n'est pas en lien avec toi ou
14 quoi que ce soit ! (*rires*) Bon écoute, si jamais d'autres événements te viennent en tête, que tu
15 souhaites m'expliquer un peu plus ou des trucs comme ça, il n'y a pas de problème, on va
16 pouvoir y retourner en cours de route. Juste une question vers la fin que je vais comme : « Là je
17 ne veux plus qu'on retourne en arrière » parce que ça peut influencer un peu tes réponses. Donc
18 juste pour éviter des contaminations.
- 19 Donc, question 2, avant toute chose, comme tu peux ~~voir~~ j'ai mis des cartes, il y en a 5, comme
20 tu peux voir, elles dézooment un peu à chaque fois. Donc c'est toutes des cartes mises à ta
21 disposition pour répondre. Tu n'es pas obligé de toutes les utiliser, tu peux cibler celle que tu
22 juges la plus intéressante pour y répondre. Donc, l'histoire se déroule forcément sur un

23 territoire. Donc si je te demandais de m'écrire ou de me raconter l'histoire de ta société sur quel
 24 territoire ça se déroulerait en majorité? Tu peux utiliser les cartes et me l'expliquer un peu si tu
 25 en ressens le besoin.

26 **Participant.e** : Dans ce style-là, c'est l'histoire de ma nation. C'était quoi la question?

27 **Chercheur** : Hé bien dans le fond si tu avais à m'encercler le territoire correspondant à l'histoire
 28 de ta société, ça correspondrait au territoire de la nation innue?

29 **Participant.e** : Oui, mais ce n'est pas tout, parce que j'encercler aussi le Québec, parce qu'il y
 30 avait des Innues, des Attikameks. C'est tout là que ça l'a commencé.

31 **Chercheur** : Donc ça inclurait des territoires adjacents où il y aurait eu des interactions avec
 32 d'autres nations?

33 **Participant.e** : Ouais, avec d'autres nations.

34 **Chercheur** : Génial, donc la question 3, dans le fond j'ai décrit 3 sources pour d'événements
 35 passés et je vais te demander de les noter sur 5 en fonction de leur crédibilité que tu leur
 36 accorderais. Donc, 5 étant super crédible et 1 étant très peu crédible. Donc j'ai ces trois sources-
 37 là, ici j'ai un récit traditionnel innu transmis oralement sur plusieurs générations où sont relaté
 38 des relations avec le peuple innu et d'autres peuples incluant les colons français et tout ça. Ici,
 39 j'ai un journal, le journal de Samuel de Champlain, où par écrit à relater différents événements
 40 qui s'étaient déroulés au courant de x nombres de mois. Et ici j'ai un article Wikipédia où entre
 41 autres on parle de la fondation de la ville de Québec. Donc, je peux te laisser le temps de
 42 regarder un peu et de noter chacune d'entre elles.

43 **Chercheur** : Est-ce que tu te sentirais à l'aise de m'expliquer un peu?

44 **Participant.e** : Par rapport au premier choix, le 5. C'est un drôle d'adon, je parcourais le réseau
 45 **LinkedIn** et j'y ai vu un partenariat entre l'université Laval et la nation huronne-wendat il y avait
 46 un commentaire qui disait pourquoi eux autres? Moi je n'ai pas eu beaucoup la chance d'avoir
 47 une éducation par rapport à vraiment mon histoire, mais depuis que je suis ici j'en apprend un
 48 peu plus. Pis là j'apprends depuis déjà deux semaines que ce territoire-là comme je l'ai encerclé
 49 tantôt, c'était là le début. Il y avait déjà des nations installées, que ce soit Innu, Attikamek,
 50 Abénaquis ou Malécite. Pis ça disait, il n'y avait pas de Wendat et ça je le sais, parce qu'eux
 51 autres ils étaient chassés. Ils étaient là, mais ils étaient chassés par d'autres nations parce que ce
 52 n'était pas leur territoire. Eux autres c'étaient plus du côté de l'Ontario. Pis là je le dis, c'est avec
 53 des recherches, des chercheurs qui recherchent par l'archéologie, pis toutes ces choses-là, ça
 54 révèle des histoires. C'est pour ça que c'est important pour moi de montrer la vraie histoire. Pas
 55 de dire, par exemple que le Québec et les Wendats, c'étaient des liens. Mon deuxième choix
 56 c'est le journal, on peut dire que, comment je vois ça, il a écrit des choses. Pour lui, je me dis, ça
 57 devait être surprenant de voir d'autres personnes. Ce qui ne s'attendait pas à un autre style de
 58 civilisation, il devait être vraiment [surpris] Tu sais, deux peuples qui se rencontre, qui vit
 59 autrement chacun de leur bord.

60 **Chercheur** : Qui ne se comprend peut-être pas toujours?

61 **Participant.e** : Oui, je me dis, est-ce un livre pour expliquer comment les Autochtones qui
 62 habitaient là vivaient? Était-ce pour donner des nouvelles de la Nouvelle-France? Wikipédia,
 63 tout le monde peut écrire ça là. Moi, si je me disais, je veux faire une description de la ville de
 64 Québec.

65 **Chercheur** : Tu te prends une après-midi et.

66 **Participant.e** : Oui, ce n'est pas quelque chose que je.

67 **Chercheur** : Pour ce qui est de Samuel de Champlain, c'est vrai que ça reste son point de vue.

68 **Participant.e** : Quand on dit un journal, on s'entend c'est ton journal à toi, ça t'appartient.

69 **Chercheur** : Intéressant! Est-ce que tu souhaitais ajouter quelque chose d'autre?

70 **Participant.e** : Ué bien, moi je dis juste que c'est important d'aller voir les deux côtés de la
 71 médaille. Que ce soit l'histoire du Québec pis celle des Autochtones.

72 **Chercheur** : Question de ne pas toujours avoir le point de vue.

73 **Participant.e** : Le point de vue dominant, je dirais.

74 **Chercheur** : Ok, allons à la question 4, après celle-là, il va nous en rester 2. Dans le fond, ici j'ai
 75 fait différents schémas avec mes ~~skills~~ de Microsoft Word, puis dans le fond, beaucoup de gens
 76 vont s'illustrer l'histoire ou le passé comme une ligne du temps et si je demandais laquelle de
 77 ces lignes représentent le plus le fil du temps ou le fil de l'histoire, ta vision de la chose, ce serait
 78 laquelle? Donc j'en ai plusieurs, je t'ai laissé un espace ici s'il n'y en a aucune là-dedans qui te
 79 convient et que tu souhaites dessiner quelque chose, faire ressortir ton côté créatif!
 80 (Présentation des différentes lignes).

81 **Chercheur** : Et, est-ce que tu te sens à l'aise de m'expliquer ton choix?

82 **Participant.e** : Bien, celle de l'extrême à l'autre, on s'entend que l'histoire des Premières
 83 nations n'était pas de même ni de même (pointe les autres flèches indiquées), mais plutôt
 84 comme ça, et toujours comme un cercle qui recommence. Je choisis ça parce que, la vie n'était
 85 pas rose tout le temps. Et la raison que je prenais comme exemple la crise d'Oka ou ~~Idle~~ no
 86 more, c'est des choses qu'on se bat pour avoir des droits. Des droits qu'on a perdus. Et avec la
 87 loi sur les Indiens qui contrôlait notre vie. Et avec le temps, on s'est battu beaucoup, de peine et
 88 de misère pis on est toujours aussi résilient et c'est pour ça que je choisis d'un extrême à l'autre.

110 parlement. Et à un moment donné, ils ont abandonné ce droit de veto là et ont laissé au
 111 parlement local gérer ses propres choses (responsabilité ministérielle).

112 **Participant.e** : Donc, tu me dis d'encercler les choses qui?

113 **Chercheur** : Les plus importantes pour toi, si tu avais à me faire un récit du passé.

114 **Participant.e** : Ça serait un peu ça.

115 **Chercheur** : Parfait, est-ce que tu pourrais m'expliquer un petit peu ta ligne directrice ou qu'est-
 116 ce qui t'amène du moins à choisir ces événements-là, pourquoi ils te parlent le plus?

117 **Participant.e** : Pour moi, la création des pensionnats indiens c'est quelque chose qui était un
 118 sujet tabou je pourrais te dire, qui était très caché. Étant jeune je n'ai jamais entendu ça. Jusqu'à
 119 mes 19 ans, j'étais dans ma communauté. Même quand j'ai quitté ma communauté à 19 ans, je
 120 n'avais jamais entendu ces histoires-là, c'était très caché. C'est juste en venant ici qu'on
 121 commence à en parler. Je me dis, c'est sur il y avait beaucoup de dégâts, on peut dire, mais c'est
 122 quand même une histoire, même si elle n'est pas belle, il y a toujours des façons de comment on
 123 peut la raconter, que ce soit à un jeune ou à un grand, c'est important d'informer sur la vraie
 124 histoire et non dans les livres d'histoire scolaires ce qu'on raconte. Même chose pour la crise
 125 d'Oka. Comme j'ai dit tantôt, je n'étais pas quelqu'un qui était très « Heille, l'histoire des
 126 Autochtones est faite de même! » et tout ça. Ça ne piquait pas autant ma curiosité. Aujourd'hui
 127 oui, toutes ces choses-là, c'est une histoire de société, je sais que les Québécois aussi se sont
 128 battus de leur côté pour avoir, la loi 101 par exemple, ou le rapatriement de la constitution.
 129 Nous autres aussi on a des choses pour lesquelles on se bat parce qu'on a perdu beaucoup de
 130 choses, de valeurs, de culture et d'histoire. C'est pour ça que c'est important d'avoir la
 131 reconnaissance de montrer ces choses-là.

132 **Chercheur** : Dans le cas de la crise d'Oka, c'est un moment de résistance finalement?

133 **Participant.e** : C'est comme un : assez c'est assez, c'était un début! Pourquoi tu te permets de
 134 prendre ce bout de terre là? Alors qu'on a déjà assez cédé de terre de même! C'est comme, il y
 135 a une loi qui dit, si tu prends un bout de terre d'une réserve, pis si tu l'amènes à l'extérieur, tu as
 136 une amende. C'est vrai là! ~~Idle~~ no more, c'est la chose qui était encore de prendre des bouts de
 137 terre qui est déjà assez petits. Un Autochtone, quand il voit son histoire dépossédée aujourd'hui
 138 il commence à être debout et à se dire je vais essayer d'en apprendre plus. C'est comme ça que
 139 je vois l'histoire.

140 **Chercheur** : Ce sont tous des événements qui sont soit au niveau de la résistance, des origines
 141 des cultures?

142 **Participant.e** : Je dirais un peu ça là.

143 **Chercheur** : Et si tu avais dans la liste que j'ai donnée ici, si tu avais à ajouter des événements ça
 144 serait lesquelles? Est-ce que tu juges que cette liste-là est finalement représentative?

145 **Participant.e** : C'est sûr qu'il y a d'autres histoires, il y a une histoire de l'ingérence du
 146 gouvernement du Canada. Parce qu'il y avait un Autochtone qui avait été nommé, « ~~Deskaeh~~ »,
 147 je pense? Lui c'était un Autochtone... Parce que dans le temps c'était la création des réserves,
 148 des conseils de bande, pis lui il jugeait que ses droits étaient bafoués, les droits de sa nation. Pis,
 149 il a décidé de faire entendre sa cause à l'ONU, je pense, à Genève. C'est là que le gouvernement
 150 s'est ingéré dans les réserves. Il y avait toujours un agent du gouvernement dans chaque réserve
 151 pis quand quelqu'un, ou quelque chose, quand il y avait une révolution dans la réserve c'était la
 152 désaccréditation. Le gouvernement disait que la personne qui est en train de, n'est pas élu

153 démocratiquement, donc ils ont décidé de faire des élections dans la communauté et ils ont élu
154 quelqu'un de la communauté, mais qui était facilement.

155 **Chercheur** : Qui n'avait pas le goût forcément de se révolter?

156 **Participant.e** : C'est ça, donc tout ce que « ~~Deskaeh~~ » a fait ce n'était plus valable. Je ne connais
157 pas l'histoire de Pontiac.

158 **Chercheur** : Hé bien, Pontiac, de mémoire : quand les Britanniques ont pris le contrôle de la
159 colonie, il y avait des traités avec les nations, notamment les Outaouais, pour certains échanges
160 et présents qui avaient été négociés auparavant pour des territoires cédés ou des trucs
161 commerciaux. Pis à un moment donné les Britanniques se sont dit : « Bah ce n'est pas nous qui
162 avons négocié ça, donc on arrête » puis, Pontiac et d'autres nations on dit : « Non, non, non! »
163 et puis ça l'a escaladé pis à un moment donné il a pris les armes, il s'est révolté dans la région,
164 comme l'autorité britannique. Lui, il est décédé peu de temps après à cause de tensions
165 internes. Puis du côté des Britanniques, je crois que par après, ils ont décidé de respecter un peu
166 plus les traités, du moins pour quelques années!

167 **Participant.e** : Juste pour dire, il y a plusieurs événements qui, l'histoire des Premières nations, il
168 y en a aussi qui on eut lieu pour défendre leurs droits, ce qui a été volé, qu'ils ont perdu, c'est
169 ça.

170 **Chercheur** : C'est vrai qu'il y a beaucoup d'exemples de résistance, de combats et de lutte. Et
171 qui ont réussi aussi là. Pas juste des trucs où ça se termine mal.

172 **Participant.e** : C'est sûr qu'il y a des choses qui ont réussi, comme, la DPJ n'interviendra plus
173 dans les communautés attikameks.

174 **Chercheur** : Ce sont des gains importants! Sinon, est-ce que tu avais autre chose à ajouter?

175 **Participant.e** : Hum, non.

176 **Chercheur** : Bien, la dernière question : Jusqu'à quel point l'histoire que tu l'as apprise à l'école
 177 diffère-t-elle des savoirs issus de ta communauté ou de ta culture? Donc, j'ai fait une échelle de
 178 1 à 5. 1 étant très similaire et 5 étant très différent. Donc, simplement m'encercler où dans
 179 l'échelle du juge que ça se situe et après, si tu te sens à l'aise on pourra en discuter un peu.

180 **Participant.e** : Je vais prendre le 2! Ce que j'avais appris quand j'étais dans ma communauté,
 181 pendant toutes mes années d'école, est-ce que c'est ça?

182 **Chercheur** : Dans le fond oui, tes années d'écoles vs les savoirs issus de ta famille, ou de ce qui
 183 se discute dans ton entourage

184 **Chercheur** : Est-ce que tu sentais qu'il y avait une distance entre les savoirs à l'école et ceux
 185 issus de ta communauté?

186 **Participant.e** : Je dirais que c'est un peu entre 2 et 3. C'est sûr que je pourrais mettre trois si je
 187 le voulais. Le 2 c'est certain que c'est similaire, quand tu vas à l'école, dans ma communauté on
 188 suit le programme québécois. En 4^e année, j'apprends un Algonquien, c'est quoi, c'est quoi un
 189 Iroquoien. On a fait une maquette et tout ça, mais on n'a pas appris l'histoire, celle de ma
 190 communauté ou des Autochtones en profondeur. C'est plus de manière générale, de ce qu'on
 191 trouve dans les livres d'histoires, mais quand on est à l'extérieur de l'école et j'entends mes
 192 parents ou ceux de ma famille, elle est différente.

193 **Chercheur** : Il y a une différence à ce moment-là?

194 **Participant.e** : Oui, parce que, je vois mes parents discuter de politique. Comme l'histoire des
 195 gens de Piessamit, on parle de dépossession de territoire avec Hydro-Québec, qui s'est permis
 196 de construire des barrages, et tout ça sur le territoire. Les questions politiques, c'est plus la

197 dépossession territoriale. Et ces histoires-là, elles ne sont pas apprises dans les écoles. J'ai choisi
198 aussi la fête des Innus, c'est une histoire aussi parce que c'était le 15 août, la journée où des
199 familles allaient partir en forêts, en territoire pour l'hiver et ils revenaient après. Ça, c'est une
200 autre histoire de ma communauté, mais ce n'est pas celle de l'école. C'est pour ça que je dis
201 que.

202 **Chercheur** : Il y a des points qui se touchent et des points complètement.

203 **Participant.e** : Différents.

204 **Chercheur** : Donc pour faire une histoire de tout le Québec, il y a quelque chose là, mais dès que
205 ça touche l'histoire de ta communauté?

206 **Participant.e** : Ce n'est pas là. Parce qu'on est obligé de suivre un programme, qu'on doit
207 s'éduquer, un programme qui n'est pas adapté à nous autres. Parce que, pour avoir un diplôme
208 et travailler ça prend le programme. Un diplôme que le gouvernement à fait.

209 **Chercheur** : Quand tu étais à l'école dans ta communauté et que tu apprenais tout ça, est-ce
210 que ça? Est-ce que à ce moment-là tu? Au niveau de la motivation?

211 **Participant.e** : Moi j'étais quelqu'un qui n'aimait pas vraiment l'école. Je ne savais pas pourquoi.
212 Je n'étais pas vraiment motivé à l'école. Aujourd'hui, je sais pourquoi, je suis très autodidacte.
213 Quand je suis à l'école, je trouvais que ce n'était pas ma place. Aller à l'école, ce n'était pas. Si tu
214 me montres quelque chose moi je vais l'apprendre, c'est plus ça.

215 **Chercheur** : C'est sur qu'un format plus rangs d'oignons, c'est peut-être moins adapté à?

216 **Participant** : Oui c'est ça!

217 Annexe
218 Question 2



219
220

Question 5 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

<p>Capitulation de Québec</p> 	<p>Révolution tranquille</p> 	<p>Victoire du non lors du second référendum</p> 
<p>Rébellions des Patriotes</p> 	<p>Rébellion de Pontiac</p> 	<p>Arrivée des premiers peuples par le détroit de Béring</p> 
<p>Première et Deuxième Guerres mondiales</p> 	<p>Création des pensionnats indiens</p> 	<p>Obtention de la responsabilité ministérielle</p> 

Page suivante ->

Pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest



Les Québécoises obtiennent le droit de vote



Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones



Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord



Crise d'Oka



Formation de la fédération canadienne



Champlain fonde la ville de Québec



Adoption de la loi 101



Rapatriement unilatéral de la constitution



RÉPONDANT 6

1 Question 1

- | | |
|----|--|
| 2 | 1. Colonisation |
| 3 | 2. Les réserves |
| 4 | 3. Les pensionnats |
| 5 | 4. La loi sur les Indiens |
| 6 | 5. Les guerres |
| 7 | 6. Le changement de mode de vie |
| 8 | 7. Le livre rouge et le livre blanc |
| 9 | 8. La discrimination envers les femmes autochtones |
| 10 | 9. Enjeux territoriaux, Oka, La Baie-James, etc. |
| 11 | 10. Lutte pour la protection des droits. |

12 Question 2



13

14 Question 3

15 • Récit traditionnel innu : 4/5

16 • Journal de Samuel de Champlain : 2/5

17 • Article Wikipédia : 3/5

18 **Participant.e** : C'est sûr que les sources orales, c'est très crédible, mais il reste toujours que les faits
19 doivent être écrits.

20 **Chercheur** : OK, en passant, juste pour préciser que de mon côté je n'ai pas d'attentes quant à tes
21 réponses, donc, si tu me dis que telle ou telle source est très crédible selon toi, je ne suis là que pour
22 prendre la réponse, je ne suis pas là pour dire que l'une l'est plus que l'autre.

23 **Participant.e** : Mettons, le journal authentifié, je mettrai 2. L'article Wikipédia, ça serait des recherches
24 qui ont été faites dans les livres d'histoires aujourd'hui, moi je dirais 3. Et comme pour [la source orale] je
25 mettrais 4.

26 **Chercheur** : Est-ce que tu te sentiras à l'aise de m'expliquer un peu pourquoi tu les as notés comme ça?

27 **Participant.e** : Oui, c'est la transmission orale, ça l'a toujours été comme ça. Puis, c'est important que
28 lorsque l'on traduit, il faille les mots tels quels, pour ne pas avoir de mauvaise interprétation. Le journal,
29 ça je me dis que n'ont peut pas vraiment prouver que c'est vraiment ça, quelqu'un peut en créer un de
30 même. Tandis que l'article ce sont des recherches qui ont été faites.

31 Question 4

32 • Les choses vont d'un extrême à l'autre.

33 **Chercheur** : OK, donc si tu veux on va passer à la prochaine question, il y a 6 questions au total, on est à la
34 quatrième, donc : On se représente l'histoire comme une sorte de ligne du temps, puis dans le fond, je te
35 donne plusieurs exemples de ligne du temps et selon toi, laquelle viendrait un peu représenter, selon toi,
36 le fil du temps? (Présentation des lignes du temps).

- 37 **Participant.e** : Moi je dirais celle-là, parce qu'il y a quand même eu des bons coups.
- 38 **Chercheur** : Celle qui va à l'extrême à l'autre?
- 39 **Participant.e** : Oui, ça ressemblerait presque à un cercle, mais il faut quand même avancer un peu. Parce
- 40 que le cercle pour nous, c'est très représentatif, mais il ne faut pas en rester là.
- 41 **Chercheur** : Donc, tu le verrais un peu comme un compromis avec le cercle?
- 42 **Participant.e** : Ouais.
- 43 **Question 5**
- 44 **Chercheur** : OK, dans le fond, me l'ayant expliqué, on peut passer à la prochaine question. Donc, ici j'ai
- 45 différents événements historiques, ils sont plus tirés du programme en histoire, donc il en a quand même
- 46 beaucoup, il en a 18. Donc si toi tu devais me faire un récit du passé et si je te demandais d'en
- 47 sélectionner 8 sur les 18, ça serait lesquels? Donc, je peux te laisser le temps de les regarder, ou les
- 48 regarder ensemble. (Présentation des événements historiques).
- 49 Tu n'auras qu'à les encercler ou faire un crochet à côté. Tu peux en choisir moins si tu veux, mais pas
- 50 forcément plus, j'ai mis cette limite pour forcer un choix, mais si tu veux en mettre moins, ce n'est pas
- 51 forcément un problème.
- 52 **Participant.e** : OK, il y a celle-là, celui-là. Je n'aime pas les événements négatifs! ([cliques](#)). Pour les dates des
- 53 affaires comme celle-là, je serais curieuse de savoir.
- 54 **Chercheur** : Ah! Oui, ça peut toujours porter à interprétation.
- 55 **Participant.e** : La constitution, c'était quand déjà?
- 56 **Chercheur** : Hum... Dans les années 80, je crois 87? C'est avec Pierre Elliott Trudeau, le père.
- 57 **Participant.e** : OK, je vais y aller juste avec ça.

81 **Chercheur** : Et que l'enseignant n'est pas au courant ou ne juge pas ça important...

82 **Participant e** : Oui, ou il ne savait peut-être pas qu'on existait. Le pire, c'est qu'ils nous ont installés là!

83 Mais on dirait qu'ils se foutaient de nous autres!

84 **Chercheur** : OK et juste pour être sûr, toi tu mettrais ici un 5 ? Un 4 ?

85 **Participant e** : Un 4! Entre 4 et 5, 4.5! (rires)

86 **Chercheur** : Je vais le noter !

87 **Participant e** : Il y a gros d'incompréhension et tellement que ça l'a été de même, moi, mes enfants, ils ne
 88 connaissent pas encore vraiment l'histoire de leur communauté... Moi, je ne veux pas trop leur dire, parce
 89 que je ne veux pas leur faire peur... Moi je l'ai apprise quand j'étais adolescente et je n'en revenais pas !
 90 Pourquoi mon beau-père blanc il me dit ça, est mes parents ils ne me disent pas ça. Je ne comprenais pas
 91 qui croire, pourquoi ils me disent ça ? Pourquoi eux autres ne m'en parlent pas ? Mais des fois,
 92 j'entendais, quand ils se parlaient entre eux, ce qui ne me disait pas à moi. J'étais petite, ça fait
 93 qu'aujourd'hui, je parle un peu de l'histoire, mais pas en détail comme je l'ai eu.

94 **Chercheur** : Et est-ce que les enseignantes ou les profs que tu as eus ?

95 **Participant e** : Il y en a une, c'était la première fois que j'allais à l'école dans une communauté, parce que
 96 d'habitude j'allais dans des polyvalentes. J'arrive là et (j'étais) comme la blanche de la communauté. Et
 97 elle arrive et elle dit : « Non, moi là, je ne vous enseignerai pas ça ! » À ce moment, je me dis : « OK,
 98 qu'est-ce qu'on va savoir ? » elle nous dit : « Je vais vous enseigner mes recherches, les choses que j'ai
 99 faites » C'était une grande chercheuse et elle nous a tout dit ce qu'en était de l'histoire des Autochtones,
 100 comment qu'on a voulu éteindre, elle aussi m'avait beaucoup ouvert les yeux. Après, je suis revenu à
 101 Roberval et j'essayais tout le temps de poser des questions au prof d'histoire, lui il était fâché ! Et moi
 102 j'étais : « Mais pourquoi tu te fâches ? Je veux savoir » et il était « Mais on ne parle pas de ça ! »

103 **Chercheur** : Ah oui ?

104 **Participants** : « Mais pourquoi on n'en parle pas ? J'aimerais ça savoir ! Pourquoi tu ne fais pas de
105 recherches sur nous autres ! Vous aimez ça vous autres ? » Les autres ne parlaient pas. « Tu vois, tout le
106 monde s'endort ! » ([dixes](#))

107 « Sois-tu écoutes ce que j'ai à enseigner, soit tu sors ! »

108 « OK ! » Et je me lève et je m'en vais dehors dans le corridor, le directeur me voit, me demande ce que je
109 fais là, « C'est le prof, il m'a dit que si je ne voulais pas rester. »

110 « Pourquoi tu ne voulais pas rester ? »

111 « Je voulais qu'il me parle de l'histoire ! »

112 « C'est ça le cours ! »

113 « Non, ce n'est pas ça qu'il fait ! Je lui pose des questions et il ne veut pas me répondre ! »

114 Il était oups !

115 « OK, tu vas t'asseoir comme une bonne petite fille et tu vas écouter ! »

116 Quatre fois je l'ai repris mon cours d'histoire !

117 **Chercheur** : Mais c'est normal, quand un cours ne nous parle pas.

118 **Participants** : Ouais ! C'est bien beau de voir ça de même, mais nous autres ? On est là ! C'est quoi ?

119 **Chercheur** : Oui ! Et c'est vrai que dans le cours, quand ils en parlent ce n'est pas forcément bien.

120 **Participants** : C'est ça ! On est vu comme des guerriers. Ça fait qu'en secondaire 4 je n'ai pas passé mon
121 cours d'histoire, en secondaire 5, ils n'ont pas voulu me le faire reprendre, il a fallu que j'aille aux adultes
122 pour aller faire mon test pour l'avoir. Ils m'ont donné un cahier et ils m'ont dit : « Fais ça, fais juste lire les
123 affaires et tu reviendras faire ton examen ! » Finalement, j'ai fait le cahier et j'ai fini l'examen en dedans
124 de 20min et j'ai eu une 87% ! Juste en lisant le cahier j'ai trouvé ça plate. Et j'y disais au prof « J'espère
125 qu'ils les mettront à jour, les histoires ! »

- 126 Tu vois, c'est ça, ce sont plus les choses qui ont eu de l'impact sur les communautés, il y a eu quand même
- 127 des maladies qui se sont développées, il y a eu des mortalités, on ne savait plus comment se nourrir. Ça
- 128 serait ça !
- 129 **Chercheur** : Génial ! Merci à toi !

130 Annexe

131 Question 2

Page 18 sur 21

Question 5 : Parmi les 10 événements historiques suivants, choisissez les 3 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

Capitalisation de Québec 	Révolution tranquille 	Victoire de nos lors du second référendum 
Rébellions des Patriotes 	Rébellion de Pontiac 	Arrivée des premiers peuples par le détroit de Bering 
Première et Deuxième guerres mondiales 	Création des personnalités indiennes 	Obtention de la responsabilité ministérielle 

132

<p>Prédation de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest</p> 	<p>Les Québécois obtiennent le droit de vote</p> 	<p>Commerce de fourrures entre les Européens et les Autochtones</p> 
<p>Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord</p> 	<p>Crise d'Oka</p> 	<p>Formation de la fédération canadienne</p> 
<p>Champlain fonde la ville de Québec</p> 	<p>Adoption de la loi 101</p> 	<p>Rapatriement unilatéral de la constitution</p> 

RÉPONDANT 7

1 Question 1

2 **Chercheur** : Donc, la première question est la suivante, donc, selon toi si tu avais 10 événements
3 ou éléments liés au passé ça serait lesquels? Des événements ou éléments que tu juges
4 importants dans l'histoire de ta société.

5 **Participant.e** :

- 6 • La première rencontre avec l'homme blanc, les envahisseurs.
- 7 • Les pensionnats.

8 Hum, je manque d'idée...

9 **Chercheur** : Tu peux prendre le temps d'y penser, on pourra y revenir un peu plus tard aussi...

10 **Participant.e** : Peut-être que si je l'écrivais, ça pourrait m'aider... N'importe quoi?

11 **Chercheur** : Oui oui, ce que tu juges, ce qui te vient en tête par rapport à ça.

12 (Le ou la participant.e couche par écrit les événements)

13 **Participant.e** : Le gouvernement a donné de l'argent aux anciens des pensionnats, mais jamais
14 ça... C'est dur à pardonner ces affaires-là!

15 **Chercheur** : En effet, c'est certain que de l'argent, ce n'est pas...

16 **Participant.e** : Mon père a reçu de l'argent, ce qu'il a fait avec, c'est consommer. C'est
17 100 000\$. C'est comme s'ils voulaient le détruire encore, j'ai juste ça en tête. La crise d'Oka, il y
18 a eu un barrage à la SN-3, mon père était là, il s'est fait embarquer. La DPJ, encore aujourd'hui.
19 Je pense que j'ai juste ça.

20 **Chercheur** : Bien, j'ai mis 10, ça fait un chiffre rond! Si jamais tu as d'autres idées plus tard, tu
21 me le diras et on pourra y retourner. Peut-être juste avant l'avant-dernière question, parce que
22 ça peut influencer tes réponses. Mais je te préviendrai avant!

23 Question 2

24 **Chercheur** : Ici, c'est une question avec différentes cartes, j'en ai 5 (présentation des 5 cartes).
25 Donc, pour répondre à la question, tu peux en utiliser une ou plusieurs, c'est libre à toi. La
26 question est la suivante : donc l'histoire se déroule sur un territoire, si je te demandais d'écrire
27 l'histoire de ta société, sur quel territoire se déroulerait-elle en majorité? Donc, tu peux
28 m'encercler ou me dessiner le ou les endroits où le tout se déroulerait sur l'une des cartes. C'est
29 à toi de voir laquelle ou lesquelles te semblent la plus intéressante pour toi.

30 **Participant.e** : Ça, c'est la carte du monde?

31 **Chercheur** : Oui.

32 **Participant.e** : Ça serait tout ça. Parce que même si on est des Asiatiques, on est parenté
33 pareille.

34 **Chercheur** : Donc, tu ferais vraiment ça à l'échelle du monde?

35 **Participant.e** : Oui, les blancs, ce sont des envahisseurs, ils ont envahi les noirs, les Chinois, etc.
36 C'est eux qui dirigent maintenant la Terre.

37 Question 3

38 **Chercheur** : Maintenant, pour ce qui est de la question 3, ici j'ai mis trois sources historiques, je
39 vais te demander de m'en juger la crédibilité. 1 étant très peu crédible et 5 étant super crédible.
40 Donc, ici j'ai un récit traditionnel innu transmis oralement sur plusieurs générations où sont

41 relatées les relations entre le peuple innu et les colons notamment au moment de la création de
 42 la ville de Québec. Ici, j'ai le journal de Samuel Champlain où il va relater différents événements
 43 s'étant déroulés pendant quelques mois dans la colonie. Pis finalement, ici j'ai un article
 44 Wikipédia qui parle notamment de la fondation de la ville de Québec.

45 (Le ou la participant.e répond à la question)

46 **Chercheur** : Bien, est-ce que tu te sentiras à l'aise de m'expliquer un peu le pourquoi de tes
 47 réponses?

48 **Participant.e** : Parce que l'homme blanc ne connaît pas notre histoire. L'homme blanc a
 49 toujours eu tendance à inventer des histoires, comme la Bible. La Bible, elle a été faite, c'était
 50 un livre, mais l'homme blanc, il a commencé à faire peur aux gens. En disant que s'ils ne priaient
 51 pas, ils allaient aller en Enfer et des affaires de même! Il a pris le pouvoir en faisant la religion
 52 telle quelle. Et c'est pour ça que moi, je ne « trust » pas ça les blancs!

53 **Chercheur** : OK, donc au final, le fait que ça soit écrit, ça ne voudrait pas dire grand-chose sur les
 54 intentions ou sur la personne qui...

55 **Participant.e** : Non.

56 **Chercheur** : OK, et si je nous ramène au récit traditionnel innu, ici qu'est-ce qui t'amène à lui
 57 accorder de la crédibilité?

58 **Participant.e** : Parce qu'un Autochtone, il va faire confiance à [un autre] tu sais, je ne
 59 commencerai pas à raconter n'importe quoi. Tandis qu'un intervenant blanc il va aller te parler,
 60 il ne dira pas tout, ils ont peur.

61 **Chercheur** : Hum hum, si jamais je vais vite dans les questions dans le déroulement des
 62 questions, tu me le dis! Si tu as des choses à ajouter?

63 **Participant.e** : Non.

64 **Question 4**

- 65 • Schéma personnalisé

66 **Chercheur** : Ok, c'est que je ne suis pas encore habitué à tenir des entretiens, c'est un peu une
67 première pour moi aussi! (rires).

68 Ici, la question 4, beaucoup se représentent le passé ou l'histoire comme une ligne du temps.
69 Donc, je fournis ici différents schémas avec une description et je te laisse aussi une zone où, si tu
70 te sens créative, tu pourras faire ton propre schéma et me l'expliquer. Donc, selon toi, laquelle
71 des lignes du temps représente le mieux le fil de l'histoire, son déroulement? On va regarder un
72 peu ensemble les descriptions, si tu le veux bien (présentations des différents schémas).

73 **Chercheur** : Et si tu avais à m'expliquer ta flèche?

74 **Participant.e** : Ça, c'est ce qu'ils ont vécu, les malheurs.

75 **Chercheur** : Donc tout ce que les Premiers peuples ont vécu.

76 **Participant.e** : Oui, ça n'a même pas augmenté, même s'ils ont donné de l'argent. Ça ce sont des
77 petites affaires que les gens veulent changer. J'ai rencontré des jeunes militants, c'est beaucoup
78 d'organismes qui commencent à connaître les Autochtones, ils donnent des formations pour
79 comment parler aux Autochtones. Ça me rend enthousiaste. Parce que, par chez nous, on a une
80 police amérindienne, mais aussi une police blanche, ce qui fait qu'il y a beaucoup de racisme. Ce
81 n'est pas évolué comme ici.

82 **Question 5**

83 **Chercheur** : Pour la question 5, si tu voulais revenir à la première question, ça serait le moment,
84 parce qu'à la suite de la prochaine. Tu n'es pas obligé, c'est juste que je voulais prévenir. Donc,
85 la question 5, ici j'ai choisi des événements, si tu demandes pourquoi ils ont été choisis, on
86 pourra s'en reparler à la fin du questionnaire, je suis ouvert à discuter le pourquoi mon
87 questionnaire est fait comme ça. Donc il y a différents événements historiques ici qui sont
88 représentés et si je te demandais de m'en choisir plus ou moins 8, lesquels selon toi seraient les
89 plus importants pour faire un récit du passé, ça serait lesquels?

90 **Participant.e** : La capitulation de Québec?

91 **Chercheur** : C'est lorsque Québec est tombé aux mains des Anglais. En suite on a la Révolution
92 tranquille.

93 **Participant.e** : C'est quoi déjà?

94 **Chercheur** : Dans les années 60 – 70.

95 **Participant.e** : Ça ne concerne pas forcément les Autochtones?

96 **Chercheur** : Non, ce sont des événements qui concernent plus l'histoire du Québec.

97 Ici, on a le non qui remporte le second référendum

98 La rébellion des Patriotes

99 La rébellion de Pontiac.

100 L'arrivée des Premiers peuples par le détroit de Bering.

101 Les deux Guerres mondiales.

- 102 La création des pensionnats indiens.
- 103 L'obtention de la responsabilité ministérielle.
- 104 **Participant.e** : C'est quoi ça?
- 105 **Chercheur** : C'est quand le gouvernement britannique a donné l'autonomie un peu au
- 106 gouvernement au Canada. Donc avant, il avait une sorte de droit de veto sur ce qui se passait, il
- 107 pouvait dire : « Non, je ne suis pas d'accord avec cette loi-là » et à partir de là, ils ont enlevé ce
- 108 droit de veto. D'ailleurs, si tu as des questions sur les événements, gêne-toi pas! Je ne veux pas
- 109 aller trop vite non plus!
- 110 Ensuite, on a la pendaison de Louis Riel
- 111 **Participant.e** : C'est qui?
- 112 Chercheur : C'est un chef métis, dans l'Ouest canadien.
- 113 **Participant.e** : Pourquoi il a été pendu?
- 114 **Chercheur** : Dans le fond, il voulait que les Métis soient reconnus, que le Manitoba soit une
- 115 province métisse et le gouvernement canadien a envoyé l'armée.
- 116 Les Québécoises qui obtiennent le droit de vote,
- 117 Le commerce de fourrures entre Européens et Autochtones.
- 118 On a les cultures autochtones distinctes qui se développent en Amérique du Nord.
- 119 La crise d'Oka.
- 120 La fondation du Canada.
- 121 La fondation de Québec.

122 La loi 101.

123 La constitution canadienne qui est rapatriée.

124 **Participant.e** : C'est quoi?

125 **Chercheur** : La loi 101, c'est la loi sur les services en français, mettons, tu n'as pas le droit d'avoir
126 des bannières en Anglais unilingues sur les commerces et que les nouveaux arrivants sont
127 obligés d'aller à l'école française.

128 **Participant.e** : Et ça?

129 **Chercheur** : Avant la constitution du Canada était en Angleterre et là, à un moment donné, ils
130 ont décidé de la ramener, quelle soit gérée par le Canada lui-même.

131 **Participant.e** : La reine?

132 **Chercheur** : Oui, c'est la reine qui a redonné la constitution.

133 **Participant.e** : Mon père, il me dit souvent que l'on était les enfants de la reine, les
134 Autochtones. Est-ce que c'est vrai?

135 **Chercheur** : Légale­ment ouais? Vous avez un statut qui. Ça l'a peut-être changé un peu dans les
136 dernières années? Enfin, légale­ment vous avez une juridiction un peu plus directe avec la reine,
137 avec la monarchie.

138 **Participant.e** : C'est juste ça?

139 **Chercheur** : Ouais, ce sont les événements. Donc est-ce qu'il y en a qui?

140 **Participant.e** : C'est quoi Pontiac?

141 **Chercheur** : Pontiac? Quand les Anglais ont pris la colonie française, Pontiac était un chef d'une
 142 des nations Outaouais et il s'était révolté contre l'autorité britannique parce qu'entre autres elle
 143 ne respectait pas certain traité, notamment quant aux échanges et tout ça.

144 **Participant.e** : Il s'est fait tuer?

145 **Chercheur** : Oui,

146 **Participant.e** : Donc, ici il faut que je fasse?

147 **Chercheur** : Bien, est-ce qu'il y a des événements que tu juges ici plus importants pour toi...

148 **Participant.e** : Il en manque beaucoup!

149 **Chercheur** : C'est correct, parce que justement j'ai une question là-dessus après.

150 **Participant.e** : Ok, et celui-là?

151 **Chercheur** : Hum, selon certaines théories, les premières populations humaines à arriver en
 152 Amérique, les Autochtones, seraient arrivées par là.

153 **Participant.e** : C'était collé ensemble et il a décollé, non?

154 **Chercheur** : Ouais, dans le fond, ici avant l'Alaska et la Russie, avant c'était collé.

155 **Participant.e** : Oui, c'était collé!

156 **Chercheur** : Oui et les gens ils ont traversé comme ça. Donc c'est l'arrivée des premiers humains
 157 à travers ce passage-là, qui vont devenir après les différentes cultures autochtones sur le
 158 territoire.

159 **Chercheur** : Donc, est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ces événements sont importants
 160 pour toi? Ceux que tu as choisis? Pas obligé de me les expliquer un par un...

161 **Participant.e** : Parce que ça parle de comment l'homme blanc a utilisé les Premiers peuples
 162 pour ses fins. Et aussitôt qu'il n'en avait plus besoin, il les a jetés. Et ça, hé bien c'est tuer
 163 l'indien en eux, les déraciner.

164 **Chercheur** : Et tantôt, tu mentionnais qu'il manquait des événements, justement, ça m'amène à
 165 mon autre question là-dessus, selon toi lesquels tu ajouterais, ou lesquels tu trouves qu'ils
 166 manquent à cette liste?

167 **Participant.e** : Je ne sais pas, il faudrait que tu consultes d'autres mondes! (rises)

168 **Question 6**

169 **Chercheur** : Ben, c'est correct! Dans ce cas, ça nous amène à notre dernière question! J'ai fait
 170 une échelle de 1 à 5. Euh, je vais lire ma question dans l'ordre! Jusqu'à quel point l'histoire telle
 171 que tu l'as apprise à l'école diffère-t-elle?

172 **Participant.e** : Je ne l'ai jamais apprise! (rises)

173 **Chercheur** : Dans ce cas, on pourrait dire, si ta relation avec le cours d'histoire est difficile, on
 174 peut.

175 **Participant.e** : Je n'ai jamais eu de cours d'histoire, mais les gens, ils disent : « Ils ne paient pas
 176 de taxes » quand je reste à l'extérieur de ma communauté, je paie des taxes comme tout le
 177 monde! Pis ils nous jugent, c'est tannant! On dirait qu'ils pensent que tout leur appartient! Mais
 178 ce qu'ils ne savent pas c'est que ce n'est pas vrai!

179 **Chercheur** : Et selon toi, les savoirs issus de ta communauté versus les savoirs plus académiques
 180 ou ce qu'on voit un peu partout à quel point ça différerait ce savoir-là?

181 **Participant.e** : J'avais connu un blanc, il restait à Baie-Comeau et il disait que dans l'histoire, il
182 parlait des Autochtones, pas ceux de Sept-Îles. Comme s'ils avaient une autre histoire dans leurs
183 cours d'histoire. Ils parlaient plus de ce que les Québécois avaient fait.

184 **Chercheur** : Donc intuitivement, de 1 à 5...

185 **Participant.e** : Hé bien, je ne sais pas!

186 **Chercheur** : Tu n'es pas obligé non plus,

187 **Participant.e** : Ça ressemble à quoi ce que je te dis?

188 **Chercheur** : Bien, je ne veux pas te mettre des mots dans ta bouche, mais c'est certain que
189 j'imagine qu'on est plus proche d'ici [1 que de là [5]

190 **Participant.e** : Donc ce que tu veux savoir c'est ce que les gens apprennent à l'école.

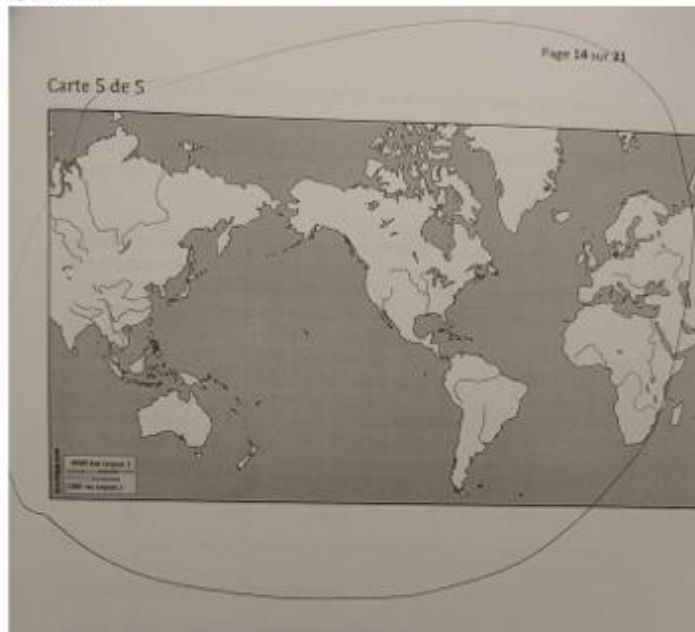
191 **Chercheur** : Versus ce que toi tu as appris dans ton milieu ou ta communauté.

192 **Participant.e** : Ok.

193 **Chercheur** : Ok, donc ça ferait un peu le tour, je vais couper l'enregistrement, merci de ta
194 participation.







195 Annexe

196 Question 2









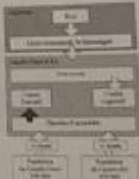


197










Question 4 : Beaucoup se représentent l'histoire comme une ligne du temps. Laquelle des lignes illustrées ci-dessous représente selon vous le fil de l'histoire? Choisissez l'un des schémas et justifiez votre réponse.

Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps.	
Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps.	
Les choses se sont dégradées avec le temps.	
Les choses vont d'un extrême à l'autre.	
Les choses font échos au passé ou se répètent, le cours du temps est cyclique.	
Aucune de ces réponses (dessinez votre propre schéma).	

Question 5 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 8 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

Capitulation de Québec 	Révolution tranquille 	Victoire du non lors du second référendum 
Rébellions des Patriotes 	Rébellion de Pontiac ✓ 	Arrivée des premiers peuples par le détroit de Bering 
Première et Deuxième Guerres mondiales ✓ 	Création des pensionnats indiens ✓ 	Obtention de la responsabilité ministérielle 

Page 19 sur 21

<p>Pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest</p> 	<p>Les Québécoises obtiennent le droit de vote</p> 	<p>Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones</p> 
<p>Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord</p> 	<p>Crise d'Oka</p> 	<p>Formation de la fédération canadienne</p> 
<p>Champlain fonde la ville de Québec</p> 	<p>Adoption de la loi 101</p> 	<p>Rapatriement unilatéral de la constitution</p> 

Page suivante ->

RÉPONDANT 8

1 Question 1

2 **Chercheur** : Donc, première question, selon toi, si je te demandais 10 événements ou éléments
3 qui seraient les plus importants dans l'histoire de ta société, ça serait lesquels?

4 **Participant.e** : C'est sûr que l'on parle de la crise d'Oka, c'est quand même assez récent, très
5 populaire aussi. Mais je trouve que, la crise d'Oka, elle est mal vue! Il faudrait qu'elle soit plus
6 détaillée et qu'elle soit adaptée aux Premières nations. La crise d'Oka dans le fond, je ne la
7 connais pas en détail, mais je trouve que c'est quand même essentiel de préciser. Ensuite, c'est
8 sûr, au niveau des 12 Premières nations que l'on doit présenter, je trouve ça essentiel. Moi,
9 dans mes souvenirs, au secondaire, c'est sûr que j'avais appris toute la carte du Québec, les
10 villes et, etc. Mais bien souvent, on ne précise pas les communautés en tant que telles.

11 **Chercheur** : Les 12 nations?

12 **Participant.e** : On précise oui les 12 nations, mais pas les communautés.

13 **Chercheur** : Ouais, dans le fond, où ils résident, les caractéristiques.

14 **Participant.e** : On voit des couleurs sur une carte, mais on ne voit pas le nom de chaque
15 communauté!

16 **Chercheur** : Oui, tout à fait.

17 **Participant.e** : Donc, ensuite, je trouve que tous les éléments au niveau du choc culturel des
18 Premières nations, c'est quand même des événements importants à préciser. C'est certain que
19 moi je ne connais pas 10 événements précis de l'histoire en tant que telle, si tu me montres, une
20 carte avec la ligne du temps et tout, je te dirais « ça, ça et ça », mais là présentement, on n'a pas
21 une ligne du temps, donc je ne peux pas te préciser 10 événements.

22 **Chercheur** : Ça peut être des événements, mais aussi juste des éléments ou des sujets, peut-être
23 que ma question est un peu mal formulée. Et si jamais, tu n'en as pas 10 ce n'est vraiment pas
24 grave, j'ai mis un chiffre, mais ça peut être moins.

25 **Participant.e** : Parce que, je suis quelqu'un qui connaît l'histoire, beaucoup, chez les Premières
26 nations, mais vite comme ça, je ne peux pas t'en nommer.

27 **Chercheur** : D'accord, si jamais il y a des idées qui te viennent, on pourra y revenir un peu. Au
28 moins jusqu'à une certaine question, que je ne veux pas qu'on revienne après, pour ne pas
29 influencer.

30 **Participant.e** : Parfait.

31 Question 2

32 **Chercheur** : Donc, ici, à la question 2, comme tu peux voir il y a une série de cartes, pour
33 répondre à la question tu peux utiliser autant de cartes que tu veux, donc tu pourras n'en
34 prendre qu'une ou tu peux prendre les 5 si tu en ressens le besoin. L'idée ici c'est que je voulais
35 offrir un maximum de choix. La question est : l'histoire se déroule forcément sur un territoire,
36 donc si je te demandais d'écrire ou de me raconter l'histoire de ta société, sur quel territoire ça
37 se déroulerait en majorité? Dans le fond, simplement m'encercler ou me surligner une zone
38 dans laquelle tu juges que la majorité des choses se dérouleraient dans l'histoire.

39 **Participant.e** : Ce qui est barré en noir, c'est la société algonquienne, le reste, c'est la société
40 iroquoienne.

41 **Chercheur** : Ok, donc tu ferais vraiment une division entre la société algonquienne et
42 iroquoienne&

43 **Participant.e** : Hum, hum.

44 **Chercheur** : Ok.

45 **Participant.e** : C'est approximatif.

46 **Chercheur** : C'est parfait ça.

47 **Participant.e** : C'est sûr que là ce n'est pas précis!

48 **Chercheur** : Non, mais c'est correct, je ne suis pas un crac de géographie non plus!

49 (RIRES)

50 **Question 3**

51 **Chercheur** : Donc, la question 3, ici je décris 3 sources historiques, trois sources liées au passé.

52 Et dans le fonds, je vais te demander de m'évaluer le niveau de crédibilité que tu donnerais à ces
53 sources-là, un peu intuitivement. 1 étant peu crédible et 5 étant très crédible (présentation des
54 trois sources).

55 Ok et si tu avais à m'expliquer un peu ta réponse?

56 **Participant.e** : Bien, avec les cours que j'ai suivis à l'université, c'est sûr que Wikipédia on ne sait
57 pas qui sont les auteurs, peu importe la personne, on ne sait pas s'il travaille dans l'histoire.

58 C'est sûr qu'au niveau du journal, si on regarde la deuxième case, il a plus d'impact positif, parce
59 qu'il permet justement de se rappeler des faits. Mais est-ce que le journal de Samuel de
60 Champlain est 100% correct? Ça, c'est différent, mais j'ai mis un 5 quand même parce que c'est
61 un journal, mais ça reste que.

62 **Chercheur** : Il faut  des fois prendre un peu avec des pincettes ce qui y est dit?

63 **Participant.e** : C'est ça. Tandis que la première case, c'est oral. Sauf que, chez les Premières
64 nations, tout ce qui se fait à l'oral, moi en tout cas, avec mon vécu. Tu ne peux pas dire
65 n'importe quoi. Surtout si c'est des rencontres, ou peu importe, il faut que tu sois clair, la plus
66 juste possible. Donc, c'est pour ça que j'ai mis un 4. Mais, tu sais, ça reste que ce n'est pas un
67 journal. Le journal, il se transmet, il est plus noir sur blanc! Il est sur papier! Mais à l'oral, ça peut
68 changer.

69 Question 4

70 **Chercheur** : D'accord. Oh! Si jamais tu trouves que je vais vite pis que je passe rapidement des
71 questions, gêne-toi pas. Ici, la question 4, dans le fond j'ai une série de schémas, il y a beaucoup
72 de gens qui vont se représenter l'histoire un peu comme une ligne du temps. Ici, laquelle des
73 lignes illustrées, selon toi, va représenter le mieux le fil de l'histoire ou le fil du temps? J'offre 5
74 schémas, plus la possibilité de dessiner ton propre schéma, si tu trouves qu'il n'y en a aucune
75 dans le lot qui répond à ta vision des choses, hé bien tu as la possibilité de le faire aussi
76 (présentation des schémas).

77 Ok et si tu avais à m'expliquer un peu ton choix?

78 **Participant.e** : Parce que, c'est ce qui a toujours enseigné dans les écoles. Donc pourquoi? Moi
79 je pense que peut-être qu'on devrait proposer d'autre ligne du temps que celle qui a toujours
80 été montrée dans les livres!

81 **Chercheur** : Pis, si toi, tu avais à en choisir une, qui te serait plus personnelle, qui serait moins,
82 mettons, celle dans les livres, est-ce que ça serait la même?

83 **Participant.e** : La méthode qu'on m'a enseignée, c'est sûr que je vais la reprendre, cette
84 méthode-là. Si je n'ai pas d'autre méthode, pourquoi j'irais dans une autre ligne? Donc, c'est
85 pour ça.

86 **Chercheur** : Ok. Avant de passer à la prochaine question, est-ce que tu voulais ajouter des
87 choses à la première question? Ou est-ce que tu sentais qu'on en avait fait le tour?

88 **Participant.e** : Non. (RIRES)

89 Question 5

90 **Chercheur** : Ok, il n'y a pas de problème, c'est juste qu'à partir de celle-ci, ça l'aurait été un petit
91 peu. Ok, ici j'ai 18 événements historiques, pis dans le fond je demande de m'en choisir un
92 maximum de 8 pour faire un récit du passé. Donc, si tu avais à faire un récit, lesquels que tu
93 jugerais les plus incontournables? Donc si tu veux, on peut les lire ensemble ou je peux te laisser
94 le temps de les regarder un peu avant. Donc, c'est libre à toi à ce moment-là? (Je ou la
95 participant.e prend connaissance des 18 événements historiques).

96 **Participant.e** : Ok.

97 **Chercheur** : Donc, si t'avais à en choisir, ça serait lesquels?

98 **Participant.e** : Est-ce que je peux en enlever à la place?

99 **Chercheur** : Oui tout à fait!

100 **Participant.e** : Bien, ça dépend comment on voit l'histoire. Parce que si on en enlève, si on en
101 ajoute. Ça fait partie de l'histoire. Mais moi, en tant que tel, la Révolution tranquille je l'aurais
102 enlevée. Peut-être que je l'ai enlevée parce que je méconnaissais un peu ce qui a autour de la

103 Révolution tranquille. Mais le reste, je trouve ça important, parce que, c'est ce qui forme le

104 Québec et le Canada0

105 Chercheur : Selon toi, est-ce qu'il manque des éléments ou des événements historiques à la liste

106 fournie?

107 **Participant.e** : Oui,

108 **Chercheur** : Est-ce que tu pourrais me donner des exemples? Ou m'expliquer un peu, à la limite,

109 ton sentiment par rapport à la liste?

110 **Participant.e** : Le droit des femmes, je trouve ça important! Peut-être parce que je suis une

111 femme! [\(rires\)](#)

112 **Chercheur** : C'est une excellente observation!

113 **Participant.e** : C'est ça. Il y en aurait d'autres là, mais vite comme ça, je ne m'en souviens plus.

114 Ça, je trouve ça important, des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du

115 Nord. Ce n'est pas juste en Amérique du Nord, que la culture autochtone est distincte!

116 **Chercheur** : Oui, c'est vrai! Sinon est-ce que tu sens qu'on a fait le tour?

117 **Participant.e** : Oui.

118 [Question 6](#)

119 **Chercheur** : Ok. Donc, la dernière question : ici on a une ligne de 1 à 5, la question étant; jusqu'à

120 quel point l'histoire telle que vous l'avez apprise à l'école diffère-t-elle des savoirs issus de votre

121 communauté? Donc, 1 étant très similaire et 5 étant très différent. Dans le fond, je vais t'inviter

122 simplement à sélectionner sur l'échelle.

123 Est-ce que tu te sentirais à l'aise de m'expliquer un peu ton choix?

124 **Participant.e** : Bien, j'ai l'impression que l'histoire qui est enseignée dans une école publique
 125 québécoise. On s'entend c'est la même chose au privé. Je trouve que, certains enseignants ne
 126 sont pas très bien formés, ou informés sur l'histoire. Donc ils suivent seulement le programme
 127 en tant que tel. Ils ne vont pas développer d'autres connaissances. Tandis que, dans nos
 128 communautés, tout ce qui est au niveau de l'histoire des Premières nations, c'est notre sujet,
 129 c'est notre culture, donc c'est différent et l'enseignement se fait différemment aussi. Ce n'est
 130 pas toujours papier crayon, mettons. Mais, ça apporte d'autres choses, ça met l'enfant actif
 131 autrement dit! Beaucoup plus que de le faire écrire.

132 **Chercheur** : Oui et c'est vrai que parfois ce qui se fait dans les classes, c'est beaucoup plus rangs
 133 d'oignons un peu!

134 **Participant.e** : Oui, certaines!

135 **Chercheur** : Je peux te laisser le temps d'y réfléchir un peu encore si tu veux.

136 **Participant.e** : Non, vu que je suis en enseignement, c'est sûr que l'univers social c'est l'une de
 137 mes forces quand je l'enseigne. Donc, il faut maîtriser vraiment l'histoire, c'est ce que je veux
 138 dire. Si tu ne connais pas l'histoire.

139 **Chercheur** : C'est sûr qu'en univers social.

140 **Participant.e** : Ce que j'ai appris et ce que j'ai aimé dans le milieu québécois c'est que, certains,
 141 ils vont prendre une image d'Indien avec une plume, ou peu importe, je dis ça de même, pis,
 142 avec des arrière-plans et tout cela, on voit plus en détail sur les questionnements, que juste dire
 143 « ok c'est une image avec un indien et une plume ». Dans le milieu québécois, on pose
 144 beaucoup plus de questions. « Ok, est-ce que c'est crédible? Ou est-ce que ce n'est pas

145 crédible? » Par exemple, le milieu, l'endroit, etc. Donc c'est ce que j'ai appris et c'est ce que j'ai
 146 aimé.

147 **Chercheur** : Ok et toi, est-ce que tu suis un cours pour enseigner dans ta communauté ?

148 **Participant.e** : Peu importe, c'est sûr que moi, j'aimerais beaucoup enseigner en milieu
 149 autochtone, pour intégrer la langue, je pourrais l'intégrer dans toutes les disciplines.

150 **Chercheur** : Pas juste dans un cours de langue.

151 **Participant.e** : Exactement, c'est ça.

152 **Chercheur** : Et est-ce que, par rapport à l'univers social, est-ce que tu as l'impression que ce que
 153 tu apprends en ce moment à l'université, ça pourrait bien s'exporter dans une pratique en
 154 communauté autochtone? Ou penses-tu que ça prendrait des ajustements?

155 **Participant.e** : En fait l'enseignement que j'ai reçu, c'est sûr qu'on peut l'exporter. Mais, il
 156 manque quelques adaptations. Peut-être que c'est moi qui n'ai pas assez compris
 157 l'enseignement, mais.

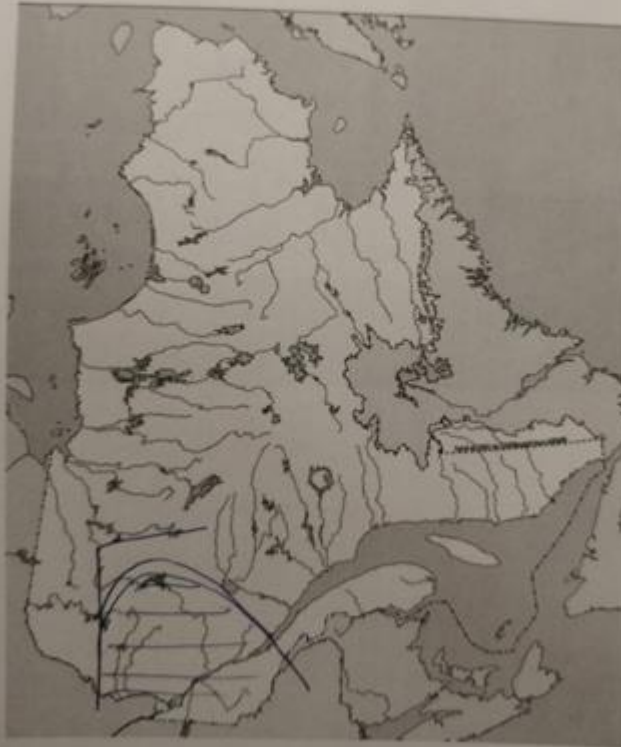
158 **Chercheur** : Non, je pense que, je ne suis pas un expert non plus, mais pour ce que j'ai lu je
 159 pense que c'est assez fréquent qu'il existe un sentiment de besoin d'adaptation. Autant qu'une
 160 enseignante d'origine canadienne-française à Chicoutimi, elle ne va peut-être pas ressentir
 161 autant le besoin d'adapter le contenu autant que [moi].

162 **Participant.e** : Parce que, quand on veut enseigner l'univers social, ce que j'ai remarqué et ce
 163 que je pense aussi, c'est qu'on va prendre seulement ce qui nous intéresse. On n'ira pas à dire
 164 autre chose. je vais en nommer un : la guerre des Patriotes, ou peu importe, si moi ça ne
 165 m'intéresse pas, vais-je l'enseigner? Est-ce que ça va avoir de l'intérêt pour les élèves? Peut-être
 166 pas, parce que, ça va aller avec notre jugement aussi. C'est un exemple! (rises)

- 167 **Chercheur** : Non, mais c'est un excellent exemple!
- 168 Ça ferait un peu le tour, donc, si tu as des commentaires, ou des questions sur la forme ça me
- 169 fera plaisir d'y répondre et je voulais te remercier de ton temps!

une seule ou plusieurs, selon les besoins.

Carte 1 de 5



RÉPONDANT 9

1 **À noter que d'un commun accord avec le ou la participant.e, certains éléments de l'entrevue ne*
2 *seront pas transcrits. En effet, ces éléments sont issus de savoirs traditionnels transmis à l'oral*
3 *par les aînés. Les couchers par écrit les dénatureraient forcément.*
4 *C'est un grand privilège qu'on m'a fait là lors de l'entrevue et je tenais à remercier la ou le*
5 *participant.e pour sa confiance.*

6 **Chercheur :** La première question, dans le fond, c'est simple, si tu avais 10 événements ou
7 éléments du passé que tu juges important pour ta compréhension du passé ou de l'histoire de ta
8 société, ce seraient lesquels?

9 **Participant.e :** Dans le fond, il y a certaines choses que tu ne pourras pas mettre par écrit, déjà
10 en partant.

11 **Chercheur :** Ok,

12 Question 1

13 **Participant.e :**

- 14 1. « La création du monde ».
- 15 2. « L'arrivée des personnes et des peuples ».
- 16 3. « La prophétie des Sept Feux et les ~~souffrances~~ ».
- 17 4. « Les nations autochtones nomment le territoire ».
- 18 5. « Les échanges commerciaux entre les Premières nations et les blancs, échanges
- 19 inégaux au profit des blancs ».
- 20 6. « Les tentatives d'assimilation des peuples autochtones au Canada, les pensionnats, la
- 21 rafle des années 60, etc. Beaucoup de ses événements sont peu connus des blancs,
- 22 parce qu'on ne les enseigne pas dans les écoles québécoises, on y parle plutôt des

- 23 Algonquiens-Iroquoiens, nomades-sédentaires. Une fois cela dit, on ne parle plus des
24 Autochtones avant la crise d'Oka, c'est pourtant une grosse partie de notre histoire »
- 25 7. « La proclamation royale, les Québécois et les Canadiens vivent encore de nos jours sur
26 des terres non cédées »
- 27 8. « Incompréhension entre les blancs et les Autochtones, ce qui lors discussions visant à
28 céder du territoire, amenant les Autochtones à en céder plus »
- 29 9. « L'importance de la transmission orale des savoirs et les règles à respecter pour qu'elle
30 se fasse dans le respect des précédentes générations et comment concilier ces savoirs
31 avec l'écrit ».
- 32 10. « Les pensionnats »
- 33 11. « La rafle des années 60, où les fonctionnaires ont exploité le manque d'instruction des
34 populations autochtones pour enlever les enfants ».
- 35 12. « La loi sur les Indiens »

36 **Question 2 :**

- 37 • « L'île de la tortue est sans frontière »

38 **Question 3 :**

- 39 • Samuel de Champlain : 3.5/5 « Un seul côté de la médaille et distance culturelle »
- 40 • Récit traditionnel : 5/5
- 41 • Wikipédia : 3.5/5 « Tout le monde peut rédiger un article, donc la crédibilité varie en
42 fonction de l'auteur ».

43 Question 4

44 Premier quartier : La création du monde et le monde avant l'arrivée des allochtones.

45 Deuxième quartier : Arrivée des blancs

46 Troisième quartier : Le cycle en cours.

47 Quatrième quartier : Le cycle à venir.

48 Question 5 *Les éléments NON cochés sont importants.

49 **Chercheur** : Si tu avais à choisir du nombre des éléments pour te faire un récit du passé, ce
50 serait lesquelles.

51 **Participant.e** : Moi ça ne me concerne pas tout ça, ça ne me cherche pas [...]

52 « Détroit de Béring, à modifier, puisqu'elle dépossède la terre aux Premières nations. »

53 Commentaire sur la liste :

54 Il manque beaucoup d'élément qu'on ne retrouve pas forcément dans les éléments d'histoires,
55 c'est grossièrement un léger survol d'affaires biaisées

56 Question 6

57 Classification :

- 58 • 5/5

59 **Chercheur** : Ici j'ai une ligne de 1 à 5, dans le fond, il y a l'histoire apprise à l'école et l'histoire
60 issue de ta communauté, issue des savoirs traditionnels. Si tu avais à me dire à quel point c'est
61 similaire ou différent : 1 étant très similaire et 5 étant très différent, tu me classerais ça
62 comment?









63 **Participant.e** : Je dirais que c'est très différent.

64 **Chercheur** : Et est-ce que tu te sentiras à l'aise de m'expliquer un petit peu?

65 **Participant.e** : Eh bien c'est qu'il manque beaucoup d'éléments de notre histoire, ou c'est
66 biaisé. Les éléments décrits dans l'histoire, pour que ça fasse partie de l'histoire, il faut que ce
67 soit écrit, ça l'aurait été le fun que ce soit écrit par quelqu'un, à demi-regard. Si je regarde
68 dehors et je vois deux personnes, je peux me dire : « Oh, ils sont en train de se chicaner, mais
69 dans le fond, ils sont en échanges d'amoureux » c'est biaisé. Et les écrits que l'on retrouve sur
70 nous autres hé bien c'est un peu la même chose.

Page 18 sur 21


Question 2 : Parmi les 18 événements historiques suivants, choisissez les 4 qui sont les plus importants pour vous, afin de faire un récit du passé.

Capitulation de Québec 	Révolution tranquille 	Victoire du non lors du second référendum 
Rébellions des Patriotes 	Rébellion de Fortinac 	Arrivée des premiers peuples par le détroit de Bering 
Première et Deuxième Guerre mondiale 	Création des provinces canadiennes 	Obtention de la responsabilité ministérielle 

Page suivante >

Handwritten notes:
 - Next to "Arrivée des premiers peuples par le détroit de Bering": *Samuel de Champlain*
 - Next to "Obtention de la responsabilité ministérielle": *John Diefenbaker*

Page 18 sur 13

<p>pendaison de Louis Riel après les rébellions métisses dans l'Ouest</p> 	<p>Les Québécoises obtiennent le droit de vote</p> 	<p>Commerce de fourrure entre les Européens et les Autochtones</p> 
<p>Des cultures autochtones distinctes se développent en Amérique du Nord</p> 	<p>Crise d'Oka</p>  <p><i>by the way</i></p>	<p>Formation de la Fédération canadienne</p> 
<p>Champlain fonde la ville de Québec</p> 	<p>Adoption de la loi 101</p> 	<p>Rapatriement unilatéral de la constitution</p> 

Page terminée !!